

Efectos de la implementación de un programa de Mindfulness en los comportamientos
impulsivos de niños del grado 1° de un colegio del norte de Bogotá.

Ángela María Romero Carvajal

Investigadora

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Infantil

Chía

2020

Efectos de la implementación de un programa de Mindfulness en los comportamientos
impulsivos de niños del grado 1° de un colegio del norte de Bogotá.

Ángela María Romero Carvajal

Investigadora

Ángela María Rubiano Bello

Directora de tesis

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Infantil

Chía, 2020

Agradecimientos

A mis padres por ser inspiradores del valor que se encuentra en los logros cuando no te das por vencido aún en medio de la adversidad.

A mi hermoso esposo y a mi amado hijo por su especial e invaluable afecto e incondicional apoyo.

A mis profesores de la maestría, en especial a Angelita por creer y enriquecer con su saber y su ser en esta investigación y a Francisco por mostrarme el valor de la humanidad cuando se suma a la inteligencia.

A mis compañeros de maestría por enriquecer la mirada acerca del desarrollo infantil y aún más por enriquecer la mirada de la vida misma especialmente a Julián por hacerme feliz con su amistad.

A Jovanny González por su amistad incondicional y las horas de asesoría justo en el momento en que lo necesitaba.

A todos con quienes compartí algún espacio durante esta maestría, porque seguro que ese tránsito generó grandes aprendizajes en mí.

A los niños de grado primero con quienes compartí experiencias que permanecerán por siempre en mi corazón, gracias por el afecto que me regalaron en cada encuentro; espero que hayan sentido el mío.

Resumen

Cada vez se hace más evidente la incorporación de programas de Mindfulness en el contexto escolar como una alternativa que permite generar en los niños y jóvenes bienestar socioemocional; aun en presencia de circunstancias adversas, como lo hace el programa Respira en Colombia. En ese contexto, la presente investigación tiene como propósito fundamental desde una mirada humanista aportar al bienestar de los niños que tienen comportamientos impulsivos y que suelen experimentar diversas dificultades en el contexto escolar, a través del despliegue de un programa de Mindfulness.

De esta manera, se realizó una investigación mixta con diseño transformativo secuencial en la que se recolectó, analizó e integró información de tipo cuantitativa y cualitativa en las diferentes fases del proceso para lograr los objetivos planteados en ella. En la etapa inicial se identificaron los niños que evidenciaban comportamientos impulsivos, en el segundo momento se desplegó el programa de Mindfulness para que al final de este proceso se identificaran los hallazgos en los comportamientos impulsivos de los niños producto del despliegue de dicho programa.

Para ello se utilizaron diferentes instrumentos de recolección: se aplicó la escala EDAH con los tutores (escala para la valoración del déficit de atención con hiperactividad), a los niños identificados se les realizó la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil), se llevó el registro de observación semiestructurada durante el desarrollo de la investigación y se desplegó el programa de Mindfulness durante diez sesiones. Posterior a ello, se aplicó nuevamente la subprueba de flexibilidad cognoscitiva, se realizó una adaptación de la escala EDAH para evaluar el nivel de avance

percibido por las tutoras en los comportamientos impulsivos de los niños que participaron en el programa, se les solicitó una anotación final en el registro de observación semiestructurada para el seguimiento de comportamientos impulsivos y en la última sesión se recogieron las percepciones de los niños sobre su experiencia durante el despliegue del programa con el propósito de analizar los hallazgos de dicha intervención.

Se logró concluir que posterior al despliegue del programa de Mindfulness se disminuyeron los comportamientos impulsivos de los niños, evidenciados a través del subtest de flexibilidad cognoscitiva en la mejora de los desempeños en el número y porcentaje de las respuestas correctas, el número y el porcentaje de errores, el número y porcentaje de las respuestas perseverativas, y el número de errores perseverativos, en coherencia con lo evidenciado en el registro de observación semiestructurada, la percepción del nivel de avance registrado por las tutoras y las percepciones de los niños recogidas en la última sesión del programa los cuales dieron cuenta de los efectos en la dinámica y el clima del aula

Abstract

It has become more evident the incorporation of Mindfulness programs in the school context as an alternative that allows the development of socio-emotional wellness in kids and teenagers; even in the presence of adverse circumstances. A good example of this is the program “Respira en Colombia”.

In that context, the following research has as fundamental purpose, from a humanistic point of view, the contribution to the well-being of those kids who have impulsive behaviors and usually experiment diverse difficulties in the school context, through the unfolding of a Mindfulness program.

Therefore, a mixed research was carried out with sequential transformative design, where quantitative and qualitative information was gathered, analyzed and integrated in the different stages of the process to achieve the considered aims. In the initial stage those kids who evidenced impulsive behaviors were identified, in the second stage was carried out the Mindfulness program; so that, in the last stage, were identified the findings in the impulsive behaviors of the kids as an outcome of the deployment of the mentioned program.

For that matter, different tools were used related to data recollection; it was applied the EDAs’ scale with the teachers (Evaluation of Attention Deficit with Hyperactivity), it was carried out to the identified kids, the cognitive flexibility test of the ENI (Childhood neuropsychological test), it was carried the register of the semi structured observation throughout the development of the research, the Mindfulness program was executed for ten sessions. Subsequently, (again) it was applied the cognitive flexibility test again, and it was made an adaptation of the EDAs’ scale to assess the advancement’s level perceived by the tutors in the impulsive behaviors of the kids who participated in the program and a final

observation was required, from the teachers, in the semi-(e)structure observation register for the tracing of the impulsive behaviors, with the aim to analyze the findings of the intervention in mention.

We were able to conclude, after the unfolding of the Mindfulness program that the impulsive behaviors of the kids were lower, evidenced throughout the cognitive flexibility test in the improvement of the performance related to the numbers and percentages of the correct answers, numbers and percentages of mistakes, numbers and percentages of perseverative answers and finally the numbers related to the perseverative mistakes; in coherence with what was evidenced in the semi-(e)structured observation register and the insight about the advancement level registered by the kid's tutors, who evidenced the effects of the dynamic and the ambiance/environment in the classroom.

Lista de figuras

Figura 1. Registro de la prueba EDAH.....	119
Figura 2. Escala para la identificación de los rasgos del Déficit de atención con hiperactividad.....	147
Figura 3. Resultados de la aplicación de la escala para la identificación de los rasgos del Déficit de atención con hiperactividad EDAH.....	149
Figura 4. Resultados del pretest subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	153
Figura 5. Promedio del puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	156
Figura 6. Máximo puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	157
Figura 7. Niños máximo puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	157
Figura 8. Niños dentro de lo esperado en el puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	158
Figura 9. Niños en el límite o por debajo de lo esperado en el puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	159
Figura 10. Nivel de avance percibido por los tutores.....	164

Lista de tablas

Tabla 1 Registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos.....	124
Tabla 2 Seguimiento de los comportamientos impulsivos adaptación de la escala EDAH.....	126
Tabla 3 Programa de Mindfulness para niños de grado 1°.....	131
Tabla 4 Resultados de la aplicación de la escala para la identificación de los rasgos del déficit de atención con hiperactividad EDAH.....	148
Tabla 5 Descripción de algunos comportamientos impulsivos de los niños por parte de los docentes de grado 1°.....	149
Tabla 6 Resultados del pretest de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva ENI.....	152
Tabla 7 Puntaje bruto de errores perseverativos y porcentaje de errores perseverativos subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	155
Tabla 8 Resultados pretest y post-test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	156
Tabla 9 Comparación de resultados pretest y post-test de los errores perseverativos en puntaje bruto de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	162
Tabla 10 Nivel de avance percibido por los tutores en los comportamientos impulsivos.....	164
Tabla 11 Anotación final libre sobre cómo finalizaron los niños el programa	168
Tabla 12 Percepciones de los niños sobre lo que aprendieron con el programa de Mindfulness.....	176

Lista de anexos

Anexo A. Carta al rector.....	200
Anexo B. Consentimiento informado.....	201
Anexo C. Registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos.....	202

Tabla de contenido

Introducción	14
Planteamiento del Problema	20
Antecedentes	20
Descripción del problema.....	28
Pregunta problema.....	34
Objetivo general	34
Preguntas asociadas.....	34
Objetivos específicos.....	35
Justificación.....	35
Marco Teórico.....	41
Comportamiento impulsivo.....	41
Causas del comportamiento impulsivo	52
Identificación del comportamiento impulsivo.....	59
Comportamiento impulsivo en el ámbito escolar.....	62
Intervención de los comportamientos impulsivos.....	68
Intervención grupal	68
Estrategias metacognoscitivas y entrenamiento en auto-instrucciones.....	69
Intervención en el sistema familiar y escolar.....	69

Intervención desde la terapia cognitivo-conductual.....	73
Intervención con medicamentos.....	75
Mindfulness.....	77
Sobre el significado de Mindfulness	77
Contextos de aplicación del Mindfulness.....	86
Estado del Arte.....	93
Mindfulness en el contexto escolar	97
Ruta Metodológica.....	109
Tipo de Investigación	109
Diseño de la investigación.....	109
Enfoque de la investigación	109
Alcance.....	116
Muestreo.....	116
Recolección de información.....	117
Instrumentos	118
EDAH (Escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad).....	118
Subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI.....	120
Registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos	123
Seguimiento del nivel de avance de los comportamientos impulsivos	125

Consideraciones Éticas	127
Plan de acción	128
Programa de Mindfulness para niños de grado 1°	128
Objetivos del programa de Mindfulness	131
Análisis de Datos	145
Resultados de la investigación	145
Resultados de la EDAH	146
Resultados del registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos	149
Resultados de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI (evaluación neuropsicológica infantil).....	150
Resultados pretest y postest de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI....	155
Resultados de la percepción del nivel de mejora por parte de los tutores a través de la adaptación de la escala EDAH.....	163
Resultados en el registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos	166
Discusión.....	171
Conclusiones y recomendaciones	181
Nuevos interrogantes de investigación	186
Limitaciones.....	188
Referencias.....	189
Anexos	201

Introducción

Los avances científicos en relación con el Mindfulness señalan que, la práctica consciente de la atención plena conduce a un mayor estado de bienestar, representado en mejoras de las habilidades académicas, sociales y afectivas en las personas que lo practican. Kabat-Zinn (2012) fue el responsable de su incursión en occidente a través del programa desarrollado en la Universidad de Massachusetts sobre reducción del estrés en pacientes con enfermedades crónicas, inicialmente con el propósito de brindarles una alternativa para el manejo del dolor. Se encontró que gracias a la capacidad de centrarse en el presente desarrollada a través de la práctica del Mindfulness, los pacientes lograban una importante reducción del dolor, del estrés y del impacto de la enfermedad en su estado físico y emocional.

Por otro lado, los comportamientos impulsivos en los niños han sido uno de los aspectos de difícil manejo al interior del aula por parte de los maestros, debido al impacto que ellos generan en el ambiente de la clase (Asociación Psiquiátrica Americana, 2001). Estos comportamientos suelen presentarse en algunos niños, como una evidente dificultad para esperar, unas respuestas precipitadas y un alto nivel de reactividad, es decir reacciones irreflexivas e inmediatas, por ejemplo: cuando estos niños deben hacer una fila y pasan por encima de los demás para ser los primeros, cuando se está haciendo una pregunta y ellos responden antes de que se termine su elaboración, cuando le rapan los objetos a sus compañeros aludiendo que lo hacen porque los necesitan, cuando reaccionan empujando, golpeando o insultando a sus compañeros por algo que ellos consideraban iba a pasar, etc. Estos comportamientos en muchas ocasiones terminan en rencillas entre compañeros,

afectando la dinámica de clase, las actividades que el maestro pretende desarrollar con el grupo y a su vez desencadenando malestar en los padres de familia por el impacto físico y psicológico que estas pueden tener en los niños tanto afectados, como en los que presentan comportamientos impulsivos.

Cuando se explora las maneras como se identifican y abordan las intervenciones para disminuir los comportamientos impulsivos en los niños, estos suelen inscribirse en el diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad; aunque se conoce que puede tener otras razones por las cuales estos comportamientos sean evidentes, no se encuentra amplia literatura que lo describa o caracterice fuera de este diagnóstico. El abordaje de este tipo de dificultad suele darse fuera de la escuela en contextos de intervención clínica con especialidades como psiquiatría, psicología, terapia ocupacional y neuropsicología. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

Estas especialidades suelen abordar esta dificultad a través de terapias con enfoque cognitivo-conductual, intervención con padres de familia sobre las pautas de crianza, y algunas sugerencias para la escuela con el fin de disminuir el impacto en el aula y vale la pena puntualizar que en muchos de los casos termina siendo manejado con tratamiento farmacológico. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

Por ello, en esta investigación se pretende realizar el análisis de los efectos del despliegue de un programa de Mindfulness en los niños con comportamientos impulsivos, específicamente los que están relacionados con la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas, de niños del grado 1° del Gimnasio Los Pinos, con el propósito de encontrar abordajes alternativos a este tipo de

comportamientos, que terminan siendo de difícil manejo para los maestros en las aulas, por la disruptividad que ellos generan en la dinámica de funcionamiento del curso.

Es así como la intención de esta investigación va más allá de la actual discusión sobre el trastorno de déficit de atención con hiperactividad como un trastorno que responde a la caracterización de niños con comportamientos particularmente llamativos, en relación con lo que se esperaría para su momento de desarrollo o como una manifestación de la incapacidad del sistema escolar y familiar para abordar niños con una alta capacidad de exploración. Y más bien, se centra en buscar una forma alternativa de acompañar y abordar los niños que suelen evidenciar comportamientos con niveles de impulsividad que terminan afectando su desenvolvimiento escolar tanto en el desempeño académico como en su desenvolvimiento social.

El Mindfulness en los últimos años ha tenido una importante expansión en el ámbito escolar y con ello la divulgación de los beneficios encontrados, entre ellos, las habilidades para regular la atención y las emociones para gestionar los sentimientos de frustración y motivación personal en situaciones difíciles (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014), el aumento de los niveles de concentración, la disminución de automatismos, la mejora en el control de pensamientos, las emociones y las conductas, la capacidad de disfrutar el momento presente, los efectos físicos saludables (la relajación, la mejora de la respiración, la regulación de la presión arterial, la potenciación del sistema inmunitario) y los neurobiológicos (Arguís, Bolsas, Hernández, & Salvador, 2012) la autorregulación ante situaciones estresantes, el incremento de la resiliencia y la disminución de los comportamientos agresivos (Zenner et al., 2014).

Revisando la literatura académica relacionada con el despliegue de programas de Mindfulness en Colombia, se encuentra su realización en colegios públicos a través del programa Respira, desarrollado entre el 2014 y 2016, el cual se ha implementado en 28 colegios en cinco regiones del país: Tumaco (Nariño), Tambo y Patía (Cauca), Cali, Medellín y Bogotá. Este programa llevó a realizar una evaluación científica liderada por la Universidad de Los Andes, sobre el impacto en su despliegue a través de una investigación que manejaba un grupo control. En ella encontraron en el grupo experimental beneficios relacionados con mayores niveles de atención, reducción de los síntomas de ansiedad y depresión, mayor regulación emocional (particularmente de la ira), reducción de la agresión reactiva y aumento en la escucha activa.

Vale la pena aclarar que al realizar la revisión documental, no se encontraron investigaciones que tuvieran el propósito de abordar a través del Mindfulness los comportamientos impulsivos de forma explícita en niños de primaria, por ello, esta investigación sería el primer acercamiento entre estas dos variables, el Mindfulness y los comportamientos impulsivos, relacionados con las dificultades para esperar, las respuestas reactivas y la poca capacidad de esperar, en este caso, en niños de grado primero del Gimnasio Los Pinos.

Para ello, el presente estudio en su aparatado inicial aborda el planteamiento del problema relacionado con los comportamientos impulsivos y el Mindfulness como abordaje alternativo frente a estos, los antecedentes en los que se describe el marco contextual y teórico que da sustento a la unión entre las dos categorías de análisis, Mindfulness y comportamientos impulsivos, y en los que se exploran los ámbitos de despliegue de los programas de Mindfulness y las maneras como se ha abordado los comportamientos

impulsivos. De tal manera que se pone en evidencia la relevancia de esta investigación en el desarrollo infantil, específicamente en el ámbito educativo y la posibilidad que brinda esta investigación para ampliar el conocimiento de los comportamientos impulsivos a través de un abordaje alternativo.

En el segundo apartado se podrá encontrar la descripción del problema que da origen a la investigación, el objetivo general, las preguntas asociadas al objetivo, la justificación en la que se explicita la importancia de este trabajo, los referentes teóricos en los que se profundiza sobre el concepto de impulsividad desde diversos enfoques explicativos, la forma como se suele identificar, los efectos de los comportamientos impulsivos, los diferentes tipos de intervenciones, los orígenes del Mindfulness, sus ámbitos de despliegue y los beneficios encontrados a través de esta práctica.

En el tercer apartado se amplía sobre el marco metodológico en el que se expone la forma como se desarrolla esta investigación y a través de la cual se dará respuesta a la pregunta central y las que se derivan de esta. Se incluyen los sustentos sobre la pertinencia del enfoque de investigación de tipo mixto, empleado para encontrar los efectos del Mindfulness en los comportamientos impulsivos, los instrumentos para recolectar lo observado antes, durante y después del despliegue del programa de Mindfulness, el procedimiento llevado a cabo para validar y pilotear los instrumentos que se utilizaron en la investigación, el pretest y pos-test como una de las herramientas para evaluar los hallazgos, las formas de recolección de la información y su análisis. Para finalizar, se exponen las conclusiones, los hallazgos producto de la investigación y se exponen las referencias bibliográficas de los autores consultados.

El alcance de este estudio está centrado en dos aspectos fundamentales: brindar una alternativa de intervención psicoeducativa a los niños que presentan comportamientos impulsivos que afectan el desenvolvimiento escolar y social de sí mismos y de sus compañeros y, por otro lado, dar la posibilidad de ampliar los hallazgos en los efectos del Mindfulness en este tipo de comportamientos en el ciclo infantil. Debido a lo encontrado en las investigaciones de Mindfulness en el contexto escolar, muchos de esos hallazgos asociados con la capacidad que desarrollan las personas que lo practican para centrarse en el momento presente, aumentar sus niveles de atención, disminuir la reactividad de las respuestas, entre otros beneficios, resulta interesante analizar si estos efectos podrían ser evidentes en los niños con comportamientos impulsivos; en tanto la impulsividad está asociada entre otros aspectos a la dificultad que tienen dichas personas para aplazar la gratificación inmediata de un estímulo que aparece en un momento determinado.

Planteamiento del Problema

Antecedentes

En los últimos estudios sobre los niños en edad escolar remitidos a valoración psiquiátrica, según Miranda, Uribe, Gil y Jarque (2003), se ha encontrado que la psicopatología más frecuente está relacionada con los problemas por comportamiento, asociados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en un 86%, seguido de otros trastornos del comportamiento disruptivo con un 61%, trastornos del ánimo con un 43% y para finalizar los trastornos de ansiedad con un 28%. Estas cifras sin lugar a duda llevan a pensar en la responsabilidad que tienen el estado, la sociedad, la familia y la escuela, para dar respuesta no solo de atención a los niños que así lo necesitan, sino de prevención, para evitar que este tipo de comportamientos generen dificultades mayores para el niño y el ambiente de aula. La escuela particularmente por ser un escenario de socialización y preparación y al mismo tiempo de vida en sociedad, configura el ambiente ideal para lograr desarrollar en los niños las habilidades sociales, afectivas y cognoscitivas necesarias que permitan la expresión máxima del potencial de desarrollo de su individualidad.

Al respecto, es importante aclarar que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, según el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2018), se presenta frente a un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, y que se caracteriza por inatención, hiperactividad e impulsividad; y el trastorno del comportamiento disruptivo puede tener manifestaciones con comportamientos impulsivos asociados a dicha dificultad (trastorno disocial, trastorno negativista desafiante,

trastorno de comportamiento perturbador no especificado). Se entiende que muchas de las dificultades o manifestaciones comportamentales de los niños no están dentro de marcos patológicos, pero esto no niega la importancia de su abordaje ya sea con acciones preventivas o interventivas.

En este sentido, para el caso de la hiperactividad e impulsividad, en los informes reportados por los padres de familia, se ha encontrado que son evidenciables desde los años preescolares, por los altos niveles de inquietud motora, inatención e impulsividad, lo que lleva a que estos niños presenten accidentes con mayor regularidad y tiendan a manifestar un mayor índice de comportamientos desafiantes, desobedientes y oposicionistas (Miranda et al., 2003).

No todos los niños que presentan comportamientos impulsivos se enmarcan en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, de manera que Vélez y Vidarte (2012) describen que los niños que presentan este tipo de comportamientos tienen un sistema de auto-regulación que falla frente a situaciones particulares, siendo resultado de ello, su comportamiento precipitado, irreflexivo e ineficaz. Por lo tanto, continúan los autores, se considera que estos niños tienen un pobre desarrollo del control inhibitorio comportamental, que a su vez les genera dificultades cognitivas en el estilo de resolución de problemas. En esta misma línea, la autora plantea que la hiperactividad e impulsividad termina generando en los niños sentimientos de infelicidad e incluso depresión, en tanto su incapacidad para quedarse quietos les dificulta establecer relaciones con otros niños, les ocasiona diferentes peleas con sus compañeros y los lleva a presentar dificultad en el trabajo escolar, lo que termina confluyendo en que sean reprendidos con frecuencia.

Aunque es importante subrayar que la mayor parte de la investigación del comportamiento impulsivo en los niños se enmarca en dicho trastorno como afirman Cornejo, Osío, Sánchez y Carrizosa (2005) el déficit de atención con hiperactividad es el problema de comportamiento que se suele presentar con mayor frecuencia en la infancia y constituye la enfermedad crónica más usual del período escolar, aparece en edades tempranas afectando la vida diaria del niño y generando impacto visible a lo largo de la vida.

En relación con la prevalencia del trastorno en Colombia, específicamente en Manizales, se realizó un estudio con 263 niños entre los 5 y 7 años, en el cual se evidenció que el 8,2% de los niños que presentan este trastorno tienen 6 años de edad, con mayor presencia en niños que en niñas, en una relación 5 a 1, y con una edad de aparición más evidente a los 5 años según los padres y a los 6 años según los profesores (Vélez et al., 2012). Estos mismos autores afirman, que en general se considera que el 80% de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tienen un buen pronóstico cuando ha sido detectado e intervenido antes de la adolescencia; por el contrario, cuando los niños no finalizan o no reciben ningún tratamiento, el 80% tienen un pronóstico de presentar trastorno disocial de la conducta, trastorno de la personalidad de tipo delictivo, alcoholismo, farmacodependencia, inestabilidad laboral y dificultad en relaciones personales.

En este sentido, los comportamientos impulsivos producto de la manifestación de este tipo de trastorno o como manifestación cada vez más frecuente en los niños de preescolar, se convierte en una necesidad que ha de ser atendida no solo desde el contexto

terapéutico, sino también desde el contexto escolar y desde la mirada de intervención tanto como de prevención.

Es importante mencionar que tradicionalmente las intervenciones realizadas con niños que evidencian comportamientos impulsivos o trastornos asociados a este tipo de reacciones han estado centradas en la medicación con estimulantes, las intervenciones psicosociales y los tratamientos que combinan ambas modalidades. A este respecto, los autores mencionan que los estudios han evidenciado que las medicaciones son efectivas en la reducción de los síntomas esenciales del trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los problemas asociados en la etapa escolar y por ello suele ser el tratamiento por excelencia de la práctica clínica (Miranda et al., 2003).

Sin embargo, algunos autores han afirmado que la medicación no es indispensable para lograr que el tratamiento sea efectivo (Sonuga-Barke, Daley, Thompson & Laver-Bradbury, 2001, citado en Miranda et al., 2003). En esta línea, de los 155 estudios revisados por Spencer sobre el abordaje con medicación de este trastorno, solo 5 analizaron la eficacia de los psico-estimulantes en niños de educación inicial con edades entre 3 y 6 años, encontrando que en un 30% y 50% de los niños obtenían ganancias significativas con la medicación, con los efectos secundarios que esta práctica trae consigo. De allí, resaltan la importancia de las intervenciones psicosociales, en las cuales se puede incluir a la familia y a la escuela, como una alternativa o un complemento a la medicación. (Spencer, Biederman, Wilens, Harding & O'Donnell, 1996, citado en Miranda et al., 2003).

En este sentido, el estudio de Sonuga-Barke (2001), reconoce la eficacia de estos dos enfoques de intervención (el consejo y apoyo a padres, y su entrenamiento), concluyendo que a las 15 semanas de intervención, el enfoque de consejo y apoyo a padres

presentó un efecto menor que el enfoque de entrenamiento a padres, en el cual se evidenció una mejoría del 53% de los niños de preescolar (citado en Miranda et al., 2003). La literatura relacionada con los tipos de intervención con niños de preescolar que presentan trastorno por déficit de atención con hiperactividad, hace referencia a programas que han combinado la intervención en casa basada en el entrenamiento a padres, con un entrenamiento en habilidades sociales llevado en la escuela (Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse & Vitaro, 1995, citado en Miranda et al., 2003). Dichos autores realizaron un estudio en educación inicial, mediante la combinación de estos dos enfoques de intervención, encontrando un porcentaje significativamente mayor de ajuste social en los niños que recibieron este tipo de apoyos en comparación con los que no fueron tratados en el aula.

Con este marco de referencia es posible abordar el Mindfulness como una alternativa para el abordaje de niños con comportamientos impulsivos sin importar su génesis o forma de manifestación. Esta afirmación está sustentada en la revisión documental realizada sobre los efectos del Mindfulness en el ámbito escolar, ya que aunque no existe alguna de ellas que hable específicamente de los efectos del despliegue de dichos programas en niños con comportamientos impulsivos, sí se encuentran programas que se han desplegado en el ámbito escolar y han mostrado impacto en el control y la gestión de las emociones y de la regulación del comportamiento de los niños que han participado en ellos.

Como muestra de ello está la revisión realizada por González y Amigo (2018) sobre los efectos producidos por el desarrollo de programas de Mindfulness en estudiantes de preescolar y primaria. Esta revisión sistemática tomó como fuentes de información las bases de datos PsycINFO, SCOPUS y WOS, en las cuales seleccionaron 12 artículos

relacionados con la aplicación del Mindfulness en la escuela, la evaluación de sus efectos, diseños experimentales o cuasi-experimentales con grupo control, muestras superiores a 30 participantes y programas aplicados al menos durante 8 sesiones. En dicha revisión afirman que se encuentran referenciados los efectos en la mayoría de las variables emocionales, psicosociales y cognoscitivas evaluadas durante el seguimiento y finalización de la intervención, de manera que en los artículos revisados se relaciona la atención plena con el aumento en la calidad de vida, la competencia académica y social, y la reducción de problemas de internalización y externalización.

De manera que en este meta-análisis encontraron beneficios en tres categorías de estudio, entre ellas están: los beneficios emocionales (efectos positivos en la depresión, la ansiedad, el estrés y la regulación de emociones); los beneficios psicosociales (como el bienestar psicológico, la atención plena, la competencia social, el desempeño académico, la aceptabilidad, el auto-concepto y la autocompasión); y los beneficios cognitivos (la atención, la disminución en los dolores psicósomáticos, la rumia, la impulsividad, la empatía, la integración viso-motriz, la memoria auditivo-verbal inmediata, las funciones ejecutivas como la inhibición, la flexibilidad cognoscitiva y la memoria de trabajo).

Es así como en esta revisión sistemática en relación con los efectos emocionales se halló que tres de los cuatro estudios que evaluaban la depresión refirieron una reducción significativa de sus síntomas en el grupo de intervención en Mindfulness con respecto al grupo control. En relación con el estrés, tres de los cuatro estudios cuasi-experimentales que tenían esta variable en cuenta concluyeron que se producía una reducción significativa en el grupo experimental respecto del grupo control. Con respecto a la ansiedad tres de los cuatro estudios realizados en educación primaria reconocieron una disminución

significativa de estos niveles respecto a los del grupo control. Frente a las habilidades de regulación emocional se evidenció un aumento significativo en el grupo experimental en cuatro de los cinco estudios que evaluaban esta medida respecto a los controles. (Amigo y González, 2018)

En cuanto a los efectos en las variables psicosociales, en los cuatro estudios que evaluaron el bienestar psicológico se observó un aumento significativo en el grupo experimental en relación al grupo control. Respecto a los niveles de atención plena, los tres estudios cuasi-experimentales que midieron esta variable se encontró aumentos significativos en el grupo experimental en contraste con el grupo control. En relación con la competencia social en cuatro de los cinco estudios que la evaluaron se produjeron cambios significativos en el grupo experimental en comparación con el grupo control. (Amigo y González, 2018)

De igual manera al analizar la variable de desempeño académico los tres estudios que la evaluaron encontraron mejoras en las valoraciones de algunas materias en el grupo experimental tras la intervención respecto a sus grupos controles. En relación con la atención dos de los tres estudios encontraron diferencias significativas en el grupo experimental en comparación con el grupo control activo posterior a la intervención de Mindfulness. En lo que tiene que ver con la rumia en grados de primaria, en un estudio experimental de los dos grupos seleccionados para el estudio se observó una disminución significativa en el grupo que había recibido intervención en Mindfulness a la finalización de esta y en el seguimiento posterior a las siete semanas en comparación con el grupo control (Amigo y González, 2018). En cuanto a la empatía, la integración viso-motriz y la memoria auditivo-verbal inmediata, en la evaluación realizada de cada una de ellas en los

estudios de primaria de Crescentini (2016), Schonert-Reichl (2015), Tarrasch (2017) y Ricarte (2015) respectivamente, se encontraron diferencias importantes en las medidas tomadas en cada uno de estos aspectos después de la intervención, en relación con los grupos controles. En relación con las funciones ejecutivas se encontró que posterior al despliegue del programa basado en Mindfulness en la flexibilidad cognoscitiva los grupos mostraron diferencias significativas en dos de los cinco estudios en los que la evaluaron, uno de ellos experimental en preescolar (Flook, 2015) y otro cuasi-experimental en secundaria (Schonert-Reichl, 2015); con respecto a la inhibición dos de los cuatro estudios que la evaluaron encontraron diferencias importantes entre los grupos, uno de ellos en primaria (Schonert-Reichl, 2015) y otro en secundaria (Terjestam, 2016), ambos cuasi-experimentales y con grupo de control activo. En la memoria de trabajo, dos de los tres estudios que tenían en cuenta dicha variable, mostraron un aumento significativo en el grupo experimental en contraste con el grupo control; uno de ellos en preescolar (Thierry, 2016) y otro en secundaria (Schonert-Reichl, 2015), ambos también con diseños cuasi-experimentales y con grupos de control activos (citado en Amigo & González, 2018)

Al igual, en la revisión sistemática de intervenciones basadas en Mindfulness, realizada por Felver, Celis, Tezanos y Singh (2016), estos autores especifican que los artículos revisados describen que el Mindfulness permite mejorar las habilidades de sus participantes para gestionar el estrés y mejorar sus habilidades socio-emocionales, argumentan desde dicha revisión que la aplicación de las intervenciones basadas en Mindfulness en ambientes escolares tiene una gran incidencia en la mejora de los resultados educativos y psicosociales para los beneficiados con ellas. (citado en Amigo & González, 2018)

Vale la pena señalar que estos autores también hacen referencia a la importancia de abordar preguntas empíricas adicionales que puedan ser desarrolladas para profundizar en el conocimiento sobre Mindfulness. Afirman que en el diseño de la investigación: sólo un tercio de ellas utilizaron el diseño experimental, pocos estudios tuvieron en cuenta una condición de control activo, la mayoría de intervenciones se realizaron en el aula regular y utilizaron el auto reporte de los estudiantes como variable dependiente primaria. Por otro lado consideran que estas investigaciones: evidencian poco suministro de información demográfica estudiantil en especial la que hace referencia a discapacidad y estatus socio-económico, muchos estudios incluyeron estudiantes con diversos orígenes étnicos y raciales, los tipos de estudios fueron variados en términos de intensidad y prácticas de atención plena, y para finalizar pocos estudios utilizaron análisis posteriores a la intervención o seguimiento de los mismos.

Descripción del problema

La necesidad de desarrollar un programa de Mindfulness con estudiantes de primaria nace en el contexto de un colegio ubicado en el norte de Bogotá, Gimnasio Los Pinos, en la localidad uno de Usaquén. Es una institución educativa de carácter privado, mixta, con jornada única, que cuenta actualmente con 859 estudiantes de grado Kínder a 11°, cuenta con 90 personas que conforman el equipo docente, rector, director académico, directores de sección, psicólogos, personal en cargos administrativos y de servicios generales.

Es una institución educativa dedicada a la formación holística de sus estudiantes, con énfasis académico, artístico, deportivo y de bilingüismo. Actualmente tiene la certificación ISO 9001-2015 en sus procesos administrativos y pedagógicos e inició la

aprobación como Bachillerato Internacional con el programa de escuela primaria, el cual tiene como propósito, preparar a los estudiantes para que sean activos, solidarios y adopten una actitud de aprendizaje durante toda su vida, que demuestren respeto por sí mismos y los demás, y tengan la capacidad de participar en el mundo que los rodea. De manera que esta investigación tiene coherencia con el lugar que se da al crecimiento personal en la propuesta pedagógica del colegio.

En el horizonte institucional se establece como visión que en el 2026 el Gimnasio Los Pinos será un referente de excelencia educativa que forma el carácter y cultiva el potencial de las personas en artes, deportes, ciencias y humanidades con un enfoque curricular internacional. Se establece como misión educar y formar a las personas que transformarán nuestra sociedad a través de experiencias significativas que desarrollan sus talentos y las hacen constructoras de su propio ser, de su conocimiento y de sus logros. Dentro del marco de la enseñanza para la comprensión, inspiran el emprendimiento y la proactividad en las nuevas generaciones para ser protagonistas de una comunidad solidaria que propicia bienestar al mundo. Se explicitan como valores institucionales la proactividad, el respeto, la pasión y la excelencia. De manera que pensar en un programa que aborde los comportamientos impulsivos de los niños del colegio da respuesta a los propósitos estructurales declarados en el proyecto educativo relacionados con la formación del carácter, el desarrollo del potencial y específicamente la misión de hacerlas constructoras de sí mismos.

Su estructura pedagógica está organizada en cuatro secciones, que responden a los procesos de desarrollo madurativo de los niños desde un enfoque histórico-cultural. De esta manera la primera sección abarca a los niños desde grado kínder a segundo, la segunda

sección comprende los niños desde tercero a quinto, la tercera sección, incluye los niños de sexto a octavo y la cuarta sección integra los niños desde grado noveno hasta once.

Coherente con su propuesta basada en el enfoque desarrollista y constructivista en el que las experiencias con los pares, maestro y el medio posibilitan la potenciación de las habilidades y capacidades de cada estudiante en las múltiples dimensiones que le configuran. Por ello, más que tener una mirada inquisidora y determinista de las necesidades de los niños, posibilita su potenciación y desarrollo concibiéndolos como sujetos en continuo crecimiento, en el significado amplio de esta palabra.

En cuanto a las familias de los estudiantes del colegio, su forma de organización está representada en el 0,5% de familia extensas (abuelos), monoparentales en el 1,5% (viven con su papá) y 20,3% (viven con su mamá), 72,6% nucleares (viven con papá, mamá y hermanos) y 5,2% no registraron la información. Sus ingresos económicos están asociados a actividades de tipo profesional en áreas de ingeniería, medicina, docencia, militares y humanidades; en su gran mayoría se desempeñan como empleados de diferentes empresas o instituciones. De manera que se podría concluir que las familias tienen una formación y desarrollo profesional que facilita la comprensión de la importancia de abordar los comportamientos impulsivos desde un enfoque de prevención más que de intervención y siendo este el microsistema de mayor impacto en el desarrollo del niño (Bronfenbrenner, 2000), se puede esperar un importante apoyo por parte de la familia de los ejercicios que realizarán los niños en el marco del programa de Mindfulness.

En relación con los planes de formación en valores asociados a la convivencia el colegio cuenta con un programa llamado Con-Tacto con el cual se busca desarrollar en los estudiantes procesos de formación del carácter y conciencia del ser en comunidad. Estas

dos dimensiones de dicho programa que de manera transversal se desarrollan en los diferentes espacios pedagógicos, se convierten en el marco que guía el proceso de formación integral de los niños y adolescentes para la construcción de un ser cuyo carácter y comportamiento reflejan competencias de liderazgo, autoestima, inteligencia emocional, autoconocimiento, conciencia del espacio temporal, toma de decisiones, proactividad, autonomía, adecuadas relaciones con el ambiente y con los otros.

Para el año 2019 se desplegó el programa Logros de Santillana el cual está conformado por los sub-programas Habilmind y Emotionalmind, con los que se pretende desarrollar en los niños las habilidades cognoscitivas y socio-afectivas que les permitan desenvolverse de manera adecuada en el contexto escolar. Este programa se despliega a través de estrategias transversales y focalizadas en el espacio de dirección de grupo. Por ello, esta investigación se inscribe en los propósitos de formación de la convivencia en el colegio específicamente en el desarrollo de habilidades para el auto-conocimiento, inteligencia emocional, toma de decisiones, autonomía, adecuadas relaciones con el ambiente y con los otros.

En este sentido, el departamento de psicología apoya el proceso escolar de formación académica y de convivencia en el marco de la política de inclusión, manteniendo una comunicación continua con los terapeutas externos de las diferentes especialidades, brindando estrategias de abordaje y apoyo a los docentes y familias para que den respuesta a las necesidades comunes y específicas de cada uno de los niños que hacen parte de la comunidad educativa del colegio. Algunos de los niños con quienes se lleva a cabo el despliegue del programa de Mindfulness hacen parte del programa de inclusión y los

motivos de dicha participación están asociados a comportamientos impulsivos, agresividad y dificultad con la norma.

Es importante aclarar que la población a la cual va dirigida esta investigación está concentrada en la primera sección, conformada por niños y niñas entre los 4 y 7 años, en total 104 niños, y vale la pena anotar que el rol que desempeña la autora del presente estudio es el de directora de sección. El grupo elegido para la investigación es el grado primero, conformado por dos cursos con 37 estudiantes en total, 1 A con 19 estudiantes (10 niños y 9 niñas) y 1 B con 18 estudiantes (10 niños y 8 niñas).

La tutora del curso 1A, a través de la rejilla de caracterización describe a los niños como un grupo que se muestra tranquilo en el momento de explorar el ambiente, ayudan a los compañeros cuando es necesario, se relacionan de manera respetuosa con los adultos, atienden a las retroalimentaciones que les realizan los maestros, toman decisiones que están a su alcance y se responsabilizan de ellas, se muestran dispuestos frente a las actividades propuestas, se esfuerzan por realizar las actividades con calidad. Se está fortaleciendo el establecimiento de relaciones de respeto con sus pares, la resolución de conflictos producto de comportamientos impulsivos, la colaboración con otros para plantear alternativas de solución, la independencia en actividades de la vida cotidiana (alistar la maleta, comer, arreglar el uniforme, ponerse o quitarse prendas de vestir, etc.), los hábitos alimenticios, las rutinas de aseo y el cuidado personal. Refiere como evidente el compromiso y apoyo que las familias brindan a los niños en sus procesos académicos y formativos, y la comunicación asertiva que ellos establecen con los maestros.

La tutora de 1B refiere que es un grupo de niños que establece relaciones con sus pares a través del juego, intentan resolver los conflictos producto de comportamientos

impulsivos, colaboran con otros para plantear alternativas de solución, se relacionan de manera respetuosa con los adultos, atienden a las retroalimentaciones que les realizan los maestros, toman decisiones que están a su alcance y se responsabilizan de ellas, y se muestran dispuestos frente a las actividades propuestas. Afirma la tutora que se está fortaleciendo la tranquilidad en el momento de explorar el ambiente, las relaciones respetuosas entre pares debido a las dificultades que se han presentado por respuestas reactivas entre ellos, la ayuda a los compañeros cuando es necesario, el nivel de esfuerzo por realizar las actividades con calidad, la independencia en las actividades de la vida cotidiana, los adecuados hábitos alimenticios, las rutinas de aseo y el cuidado personal. Según la tutora, es un grupo de niños dinámicos, activos, exploradores y con grandes capacidades académicas y deportivas quienes disfrutan día a día de cada una de las actividades demostrando sus talentos, conocimientos previos y compartiendo ideas. La tutora considera que las familias apoyan en casa el proceso académico y formativo de los niños y mantienen una comunicación asertiva con los maestros. Está afianzando la importancia que desde este contexto favorezcan la autonomía en los niños.

En estos grupos, especialmente en el de 1 A, se han venido presentando de forma reiterativa dificultades entre los niños, debido a comportamientos impulsivos que suelen tener algunos de ellos, lo que termina generando tensión en las relaciones entre pares y manifestaciones de desaprobación por parte de las familias de los niños involucrados, generando sensación de agotamiento y estrés en las acompañantes, ya que sienten que las estrategias que han utilizado como anticipación, recordación de los acuerdos-beneficios, consecuencias naturales, reparaciones, retroalimentaciones, comunicación con la familia,

no tienen efectos duraderos y al contrario las situaciones de dificultad entre los niños tienden a incrementarse.

En este contexto, el propósito del estudio es desplegar un programa basado en Mindfulness en el grado 1°, cursos en los cuales algunos niños han evidenciado dificultades con sus pares desencadenados por comportamientos impulsivos. Se espera desde esta investigación, determinar los efectos que puede tener la práctica de atención plena en este contexto y de esta manera busca contribuir a ampliar los acercamientos investigativos en esta área y dar respuesta alternativa en el espacio escolar a los niños que evidencian esta necesidad.

Pregunta problema

¿Cuáles son los efectos de la implementación de un programa de Mindfulness en los comportamientos impulsivos de niños del grado 1° de un colegio del norte de Bogotá?

Objetivo general

Analizar la relación entre la implementación de un programa de Mindfulness y los comportamientos impulsivos relacionados con la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas, de niños del grado 1° del Gimnasio Los Pinos.

Preguntas asociadas

¿Qué aspectos han de tenerse en cuenta para el despliegue de un programa de Mindfulness con niños que evidencian comportamientos impulsivos?

¿Cuáles son las habilidades desarrolladas a través de la práctica de Mindfulness que impactan los comportamientos impulsivos de los niños?

¿Cuáles son los factores que se relacionan entre la práctica de Mindfulness y los comportamientos impulsivos de los niños?

¿Cuáles son los efectos en el ámbito escolar del abordaje de los comportamientos impulsivos de los niños a través del Mindfulness?

Objetivos específicos

- Reconocer y analizar las orientaciones necesarias para el despliegue de un programa de Mindfulness con niños que evidencian comportamientos impulsivos.
- Establecer y analizar los factores asociados entre la práctica de Mindfulness y los comportamientos impulsivos de los niños.
- Establecer las habilidades desarrolladas a través de la práctica de Mindfulness que tienen impacto en los comportamientos impulsivos de los niños.
- Reconocer las consecuencias en el ámbito escolar, del abordaje de los comportamientos impulsivos de los niños a través de la práctica de Mindfulness.

Justificación

La impulsividad según Alcázar, Verdejo, Bouso y Bezos (2010), se ha definido como “la tendencia a emitir una respuesta de forma rápida, en ausencia de reflexión, y se caracteriza por comportamientos inadecuados, poco planificados” (p. 292). Esto lleva a considerar que la impulsividad denota ausencia de control para pensar antes de actuar, es decir ausencia de freno inhibitorio, lo que explica la dificultad que suelen presentar estos niños para esperar el turno, la facilidad con la que suelen reaccionar de manera reactiva, y dar respuestas precipitadas en diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Es por ello que las conductas impulsivas en los niños suelen ser un predictor importante de su desenvolvimiento escolar y social. A este respecto, Steelandt, Thierry, Broihanne y Dufour (2012) afirman que “a partir de los dos años de edad, es posible observar comportamientos de tolerancia al retraso de recompensas muy cercanos a los que se esperan a edades mayores y similares a los reportados en los adultos” (citado en Sánchez, Giraldo & Quiroz, 2013, p. 244).

En la misma línea refieren Duckworth y Kern (2011) que “el aumento de la tolerancia en los comportamientos impulsivos se relaciona frecuentemente y de manera positiva con mejores resultados académicos y éxito social posterior, y de forma negativa con comportamientos de riesgo y adicciones en la adolescencia y juventud temprana” (citado en Sánchez et al, 2013, p. 244). Por ello, esta investigación permite explicitar la importancia de realizar una intervención psicopedagógica alternativa en el ámbito escolar, que permita prevenir y en algunos casos disminuir los comportamientos impulsivos de los niños en tanto además de lo descrito en el apartado anterior, estos suelen terminar en agresiones entre pares e irrespeto a los adultos, generando un ambiente de difícil manejo en el aula (Diez, 2017). En consecuencia, es posible afirmar que este estudio tiene relevancia social, por los aportes que puede llegar a hacer en relación con la calidad y formas en que los niños con comportamientos impulsivos establecen relaciones con pares y adultos, lo que llevará a afectar de manera favorable el clima escolar.

Al realizar una búsqueda sobre las investigaciones y artículos que se han elaborado alrededor del Mindfulness se encuentra que todos coinciden en referir que tiene como propósito mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes a través de la atención y conciencia plena en el aquí y el ahora, en las actividades de la vida diaria, para hacerse

consciente de las sensaciones, sentimientos y pensamientos en el momento presente, para percibirlos y vivirlos como se están dando, sin perder detalle, aceptarlos sin juzgarlos, de manera que los sentimientos y sensaciones negativos se experimenten también como transitorios, permitiendo un mayor grado de tolerancia a estos. En ese sentido se espera que la presente investigación tenga implicaciones prácticas, específicamente afectando positivamente aquellos niños con comportamientos impulsivos para conducirles a mejorar su calidad de vida.

Conviene destacar que Kabat-Zinn (2003) define el Mindfulness como “estar conscientemente presente, queriendo comprender qué es lo que ocurre desde una actitud abierta y amable, sin juzgar, ignorar o dejarse arrastrar por la velocidad vertiginosa de cada día.” (citado en Modrego, Martínez, López, Borao, Margolles & García 2016, p. 32). Según Snel (2010) el “Mindfulness para niños responde a la gran necesidad existente para encontrar un poco de tranquilidad, tanto física como mental, en este tiempo tan exigente en el que nos ha tocado vivir” (p.18).

Los hallazgos científicos en los estudios que se han realizado acerca del Mindfulness y sus efectos en las personas que los practican refieren beneficios físicos y psicológicos. Entre ellos se encuentran estudios que afirman que la práctica de la atención plena está asociada con menores niveles de estrés, menores niveles de ansiedad y depresión (Baer, 2003; Bishop, 2002; Carlson, Ursuliak, Goodey, Angen, & Speca, 2001; Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004; Kabat-Zinn et al., 1992, 2003; Teasdale, Moore, Hayhurst, Pope, Williams, & Segal, 2002). Las personas con niveles más elevados de conciencia plena según los estudios que utilizan escalas para su medición, expresan sentirse menos ansiosas, menos depresivas y más satisfechas, inspiradas y agradecidas con sus

experiencias de vida (Baer et al., 2006; Brown & Ryan, 2003; Walach et al., 2006). De manera que la evidencia empírica ha llevado a concluir que las personas que logran estados de mayor conciencia a través de la práctica de Mindfulness tienden a experimentar menos dificultad emocional, estados mentales más positivos y una mayor calidad de vida (Gresoon, 2009). Estos resultados a su vez están relacionados con una mayor calidad en el nivel y duración del sueño, investigado por Carlson y Garlidan (2005).

En el aspecto psico-fisiológico se ha encontrado beneficios en cuanto al manejo del dolor crónico (Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985; Kabat-Zinn, Lipworth, Burney, & Sellers, 1986), mejoras en el sistema endocrino y el sistema inmunológico (Carlson, Speca, Faris, & Patel, 2007; Davidson et al., 2003), al igual en pacientes con fibromialgia (Grossman, Tiefenthaler-Gilmer, Raysz, & Kesper, 2007) y con psoriasis (Kabat-Zinn et al., 1998). En relación con los hallazgos fisiológicos y los procesos cognoscitivos, algunos estudios han medido la correlación de dichos procesos cerebrales con la atención, encontrando que quienes lo practicaban de manera sistemática el Mindfulness experimentaban mayor activación cerebral en las regiones relacionadas con la respuesta inhibitoria y la atención frente a la exposición de sonidos distractores durante esta práctica (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson, y Davidson, 2007). Hallazgos que ya habían sido sugeridos por Pagnoni y Cekic (2007), a través de las resonancias magnéticas de quienes no practicaban el Mindfulness las cuales evidenciaban una correlación negativa respecto al volumen de materia gris y la ejecución atencional en función de la edad, lo cual se esperaba por proceso de maduración, pero que el grupo de estudio no mostró. Por su parte, Lazar (2005), junto con su grupo de investigación tomaron imágenes cerebrales de resonancias magnéticas de 20 sujetos que practicaban de forma sistemática el Mindfulness

en relación con un grupo control encontrando que regiones cerebrales relacionadas con la atención, la interocepción y el procesamiento sensorial, incluyendo la ínsula derecha y el córtex prefrontal estaban significativamente más gruesos en el grupo experimental.

De esta misma manera, la revisión de las investigaciones y estudios realizados permite tener una perspectiva amplia sobre los diversos campos de aplicación y hallazgos logrados en relación con las prácticas de Mindfulness con niños. En este sentido, es evidente que es un tema en expansión importante del cual no hay duda de sus beneficios de manera general y que vale la pena profundizar específicamente en los efectos que puede tener su aplicación con niños que evidencian comportamientos impulsivos. Por lo anterior, esta investigación contribuye a encontrar la relación entre dos variables: la práctica del Mindfulness y los comportamientos impulsivos relacionados con la capacidad de esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas de allí su valor teórico.

Las investigaciones específicamente con niños no son abundantes, pero se encuentran aquellas que refieren que los niños que practicaron Mindfulness en el colegio como parte del currículo escolar lograron una mayor capacidad de regulación atencional en comparación con el grupo control (Star Counting Task de Jong & Das-Smaal, 1990). En otra investigación de un programa aplicado con niños de primero a tercero de primaria durante seis meses, evidenciaron mejoras en la ejecución de tareas de atención selectiva y según refirieron los maestros, se evidenciaron avances en la atención y habilidades sociales (Napoli, 2005). Estos mismos hallazgos fueron afirmados por Lee, Rosa y Miller (2010) en la investigación realizada con niños de nueve a trece años en los que evidenciaron mejoras en sus niveles de atención y que además se mantuvieron posterior al despliegue del programa.

Los hallazgos que se encuentren en esta línea abren la posibilidad de la realización de futuras investigaciones que permitan encontrar abordajes escolares alternativos a las situaciones de tensión e irrespeto que se suelen presentar entre niños en el contexto escolar y específicamente producto de los comportamientos impulsivos evitando en algunos casos el uso exclusivo y como primera alternativa de la medicación; por ello esta investigación cobra valor teórico.

En consecuencia, se propone en este estudio desarrollar un programa de Mindfulness con el propósito de disminuir los comportamientos impulsivos relacionados con la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas de niños de grado 1° del Gimnasio Los Pinos y desde allí responder a la necesidad de un clima escolar regulado para lograr el aprendizaje y los propósitos formativos propios al contexto educativo.

En este sentido, Snel (2010) argumenta que “con la práctica sistemática de la atención y el estar conscientemente presentes, los niños pueden aprender a parar por un instante para tomar aliento y sentir lo que necesitan en ese preciso momento, así dejan a un lado el piloto automático” (p.20). De tal manera que un programa que posibilite detenerse para respirar y concentrarse en el momento presente puede favorecer las habilidades necesarias para que los niños que evidencian comportamientos impulsivos logren mayor regulación, mejoren en las áreas personal, social y académica y se prevengan este tipo de comportamientos en los diferentes grupos.

Marco Teórico

Comportamiento impulsivo

El comportamiento impulsivo debe entenderse más allá del contexto patológico, en tanto también está asociado a una respuesta necesaria frente a alguna amenaza del medio, es decir, como conducta adaptativa, por ejemplo, cuando la reacción impulsiva se produce en donde es necesario activar un comportamiento en modo ataque o huida. (Celma & Elvira, 2015).

Como lo señalan dichos autores, estos reflejos conductuales necesarios para la supervivencia de la especie, pueden presentarse también de manera disfuncional en las relaciones con otros cuando están determinados por pautas de comportamiento que están alejados del contexto ambiental en el que inicialmente se desarrollaron, como se refería anteriormente para la supervivencia; en este sentido frente a la reactividad aparece la reflexión como evidencia del desarrollo evolutivo que ha tenido la mente humana, como órgano racional y relacional.

Desde la perspectiva de la impulsividad asociada a la voluntad, aquella se convierte en la posibilitadora de la curiosidad y creatividad de los seres humanos permitiendo que esté presente la disposición de cambiar y adaptarse, distanciándolos de sensaciones de aburrimiento desencadenado por actividades rutinarias; sin embargo, el constante deseo por lo novedoso junto con una baja tolerancia a la frustración puede desencadenar comportamientos impulsivos disfuncionales (Celma & Elvira, 2015).

La impulsividad en el contexto de la disfuncionalidad está asociada con un pobre autocontrol del comportamiento, caracterizado por la decisión y acción inmediata sin contemplar las consecuencias, este no puede revisarse como un concepto lineal y simple en

tanto implica diversas dimensiones de un fenómeno complejo como lo refiere Roiser (2012). De manera que se debe comprender la impulsividad como una forma de reacción primaria natural en la génesis evolutiva del ser humano que ha posibilitado su supervivencia como especie, pero que en algunos contextos determinados puede llegar a afectar las relaciones o las dinámicas en un grupo social determinado, y es allí donde amerita nuestra atención.

El término comportamiento impulsivo inicia en la primera parte del siglo XIX. En este contexto fue abordado desde la patología de la voluntad, relacionada en principio con la esfera de los sentimientos de intelectualidad, posteriormente entendida como una función mental independiente en la que era posible identificar déficits asociados a diferentes trastornos psicológicos abordados desde la medicina y la psicología. (Haro, 2004; Pinal & Pérez, 2003).

A finales del siglo XX se expandieron los estudios sobre la impulsividad relacionados con los eventos en los cuales se presentaban los comportamientos y el riesgo que ellos suponían para el individuo y la comunidad. Por ello, en ese momento la impulsividad era asociada a una enfermedad congénita caracterizada por la invalidez psíquica general, manifiesta en la falta de control por un desarrollo alterado de los impulsos. (Sánchez, et. al., 2013).

Posterior a ello, la impulsividad fue definiéndose como la tendencia a responder rápida e irreflexivamente evidenciada en comportamientos de furia y agresividad o en la capacidad alterada de actuar con atención sostenida. (Pinal & Pérez, 2003, citado en Sánchez, et. al., 2013).

De manera que en este periodo de tiempo la impulsividad era concebida desde dos marcos de referencia, como síntoma de otras patologías o como una tendencia personal a generar acciones perjudiciales sin planificación (como la agresión reactiva), es decir como un rasgo de personalidad, que en cualquiera de los dos casos era necesario abordar para lograr en la persona una mayor funcionalidad.

En relación con la impulsividad como rasgo de personalidad dimensional se caracteriza por la dificultad en la inhibición del comportamiento, el cambio del accionar ante la demanda del medio ambiente y la tolerancia para el retraso en la gratificación (Dellu-Hagedorn, Trunet, & Simon, 2004; McCloskey et ál., 2009; Moeller, 2001; Swann, Bjork, Moeller & Dougherty, 2002, citado en Sánchez et. al., 2013).

Desde otra perspectiva, aparece el comportamiento impulsivo en el marco del desarrollo infantil y desde allí los déficits en este desarrollo, los cuales definen la impulsividad desde la incapacidad de autocontrol requerida para el aplazamiento de la gratificación en la toma de decisiones racionales en los niños, asociado a bajos procesos y habilidades requeridos para ello. Desde los dos años, los estudios advierten que se pueden observar los comportamientos asociados a la tolerancia al retraso de la recompensa, similares a los que se presentan en ciclos vitales posteriores incluidos en los que se ubican los adultos. (Steelandt, Thierry, Broihanne y Dufour, 2012, citado en Sánchez, et. al., 2013). Estas evidencias investigativas relacionan el comportamiento impulsivo con la predicción de mejores resultados académicos y adaptación social exitosa en edades posteriores, como lo refieren los autores mencionados.

En este marco de referencia del desarrollo infantil también se encuentra el acercamiento conceptual de la impulsividad asociados a los comportamientos manifiestos

en lo motor y lo social, de allí que se enuncie la impulsividad personológica como otra posibilidad de comprensión marcada por la influencia del estilo cognitivo y del marco biofactorial y otra mirada, la impulsividad asociada al procesamiento de la información o impulsividad cognoscitiva en el marco de las teorías del pensamiento y de los modelos cognitivo-conductuales (Servera & Galvan, 2001, citado en Celma & Elvira, 2015).

Este concepto de impulsividad manifiesta nace de las investigaciones realizadas por Skinner sobre el control de estímulos que luego fueron referidos por Barkley (1990-1998) en las teorías que desarrolló para explicar la hiperactividad. Es en este escenario donde se hace referencia a la relación entre impulsividad e inatención, en tanto los dos se asocian con una dificultad en el control de estímulos y establecen una relación entre una baja asociación de un estímulo y el comportamiento esperado en un sujeto. La impulsividad por su parte como la incapacidad de aplazar reforzadores, la baja tolerancia a la frustración, la poca resistencia a conseguir la gratificación, la falta de consideración a las condiciones estímulares presentes y la precipitación e incapacidad de prever consecuencias. La impulsividad y la inatención están asociadas con una dificultad en el control de impulsos; la atención en tanto la baja relación que tienen un estímulo y el comportamiento esperada del individuo y la impulsividad como la incapacidad para aplazar reforzadores, la baja tolerancia a la frustración, la resistencia al estímulo provocador, y la falta de consideración de las condiciones estímulares presentes que lleva a la precipitación e incapacidad de previsión de consecuencias. Este tipo de impulsividad es conocido como un trastorno del bajo control, hallado en trastornos de hiperactividad y de conductas graves asociados a herencia, funciones neuropsicológicas y factores de aprendizaje (Servera & Galvan, 2001, citado en Celma y Elvira, 2015)

Por su parte, la impulsividad en el marco de la compulsión es la imposibilidad de resistir el comportamiento frente a un estímulo interno o externo específico: dicha resistencia está acompañada de malestar y tensión que desaparecen al llevar a cabo dicho comportamiento y que luego de ello aparecen sensaciones de gratificación que actúan como reforzadores positivos de este comportamiento, en los cuales posterior al alivio aparecen sentimientos de culpa o fracaso. Estos comportamientos se hacen más intensos en momentos de altos niveles de ansiedad y estrés para el sujeto, por ejemplo, en los atracones bulímicos, las conductas autolesivas o la cleptomanía (Eguliuz & Segarra, 2005, citado en Celma & Elvira, 2015).

Desde la psicología del desarrollo la impulsividad es conceptualizada desde las habilidades más que desde los déficits, centrandó su naturaleza en la capacidad de autocontrol necesaria para el retraso de la gratificación y en los procesos de toma de decisiones racionales (Casey, 2011).

En este contexto, la capacidad de resistir la tentación para lograr objetivos a largo plazo termina siendo un componente esencial para lograr el adecuado desarrollo individual y social. Desde la perspectiva del desarrollo esta capacidad se evalúa midiendo el tiempo que un niño puede resistir una recompensa inmediata, por ejemplo un mámeló a cambio de una recompensa posterior mayor, dos masmelos (Mischel, Shoda, Rodríguez, citados en Casey, Sormeville & Gotlib, 2011). En la edad adulta las situaciones atractivas pueden disminuir el control que se ejerce sobre ellas, la diferencia es que cambia el factor motivador, por ejemplo en los niños puede ser el mámeló y en los adultos la aceptación social. (Liebre, Tottenham, Davidson, 2005, citado en Casey, Sormeville & Gotlib, 2011). Es así como el control cognitivo está directamente relacionado con el retraso de la

gratificación en tanto es la capacidad de suprimir pensamientos o acciones inapropiados en oposición a las apropiadas (Eigsti, 2006, citado en Casey, Sormeville & Gotlib., 2011).

Desde esta perspectiva se pone la mirada en el control que se puede tener al aplazar la gratificación y lo que ello implica en la respuesta del sujeto.

De tal manera que se ha demostrado que el desempeño en tareas de retraso de la gratificación en la infancia está directamente relacionado con la eficiencia que demuestran estos individuos en una tarea de control cognitivo en la adolescencia o en la adultez temprana, por ejemplo, en la tarea go/no go. Es decir que aquellos que cuando fueron niños orientaron su acción hacia la gratificación inmediata tuvieron mayor dificultad para evitar acciones inapropiadas en su época de adolescencia y adultez (Eigsti, 2006, citado en Casey, Sormeville & Gotlib, 2011)

De igual manera desde el enfoque del desarrollo se han realizado experimentos sobre el retraso de la gratificación demostrando que parte del efecto contextual está relacionado con las estrategias cognoscitivas que los individuos usan. Un ejemplo de ello es cambiar las características calientes, atractivas o apetitosas de los estímulos tentadores enfocándose en sus características cognoscitivas, por ejemplo pensar en el masmelo como si fuera una nube, una bola de algodón, su forma, etc. (Eigsti, 2006, citado en Casey, Sormeville & Gotlib, 2011)

Desde la perspectiva cognoscitiva la impulsividad se asocia con el procesamiento de la información que se hace evidente en la infancia y la adolescencia, es allí donde los modelos explicativos definen la impulsividad como un sesgo en la actuación del sujeto que afecta los procesos necesarios para la resolución de problemas como la identificación, definición, generación de alternativas de solución, la previsión de consecuencias y la toma

de decisiones entre otras (Severa & Galvan, 2001, citado en Celma & Elvira, 2015). Desde este enfoque se puede pensar la impulsividad cognoscitiva como una tendencia del individuo a precipitar sus respuestas en tareas que conlleven incertidumbre de respuesta y desde allí a cometer más errores. En ese sentido sería una impulsividad contextualizada en comparación con las anteriores definiciones, contexto que no es reducido, pues la mayoría de las tareas y actividades de aprendizaje demandan una aproximación reflexiva para su correcta disertación y ejecución, como lo refieren Severa y Galvan, 2001 (Citado en Celma & Elvira, 2015).

La relación que se puede establecer entre la impulsividad cognoscitiva, la impulsividad manifiesta y la personológica son los aspectos de precipitación y falta de contemplación de las consecuencias y se diferencian en que la impulsividad cognoscitiva no está ligada necesariamente a las deficiencias en el control motor y se diferencia de la impulsividad personológica en que no se manifiesta necesariamente en el funcionamiento social de la persona.

Desde otra perspectiva, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2018) por su parte integra en un mismo grupo diagnóstico los trastornos disruptivos, de control de impulsos y de la conducta, ubicando en el mismo grupo el trastorno oposicionista desafiante, el trastorno explosivo intermitente, los trastornos de conducta disocial, el trastorno antisocial de la personalidad, la piromanía y la cleptomanía, categorizándolos como problemas del autocontrol en las emociones y las conductas que hacen evidentes en comportamientos que afectan los derechos de los demás y pueden llevar al individuo a tener dificultades con las normas sociales o las figuras de autoridad. Al igual, relaciona estos trastornos con un

espectro externalizante relacionado con dimensiones de la personalidad nominadas como de desinhibición y emocionalidad negativa (Celma & Elvira, 2015)

De manera que el comportamiento impulsivo en el marco del trastorno por déficit de atención con hiperactividad suele definirse como un trastorno de origen neurobiológico que se inicia en la infancia. Se caracteriza por un nivel de impulsividad, actividad y atención llamativos a la edad de desarrollo, el cual se identifica en los niños y adolescentes por una marcada dificultad para regular su comportamiento y ajustarse a las normas esperadas para su edad, por dificultades de adaptación en su entorno familiar, escolar y en las relaciones con sus pares, y por un desempeño por debajo de sus capacidades. (APA, 2001).

La primera aparición del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se presentó en 1902, gracias a que George Still pediatra británico, describió a 43 niños con evidentes problemas en la atención sostenida y en la autorregulación a quienes se les atribuía un problema en el control moral de la conducta. En 1914, Alfred Tredgold consideró que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad podría ser causado por una disfunción cerebral, una encefalitis letárgica, en la cual queda afectada el área del comportamiento; y de ahí la consecuente hipercinesia compensatoria, explosividad en la actividad voluntaria e impulsividad. (Fernández, Marín & Fernández, 2013).

Strauss y Lehtinen (1947) acudieron al término disfunción cerebral mínima para referirse a los niños con trastornos de conducta en los que no se lograba tener suficiente evidencia científica de patología cerebral (citado en Barkley, 2006). Lauferr y Denhoff en 1957, realizaron la primera denominación de síndrome hipercinético. En 1968, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-II) se incluyó como

reacción hipercinética en la infancia; posteriormente el DSMIII en 1980 utilizó el término trastorno de déficit de atención, hasta llegar al DSM-IVTR en el 2001 como trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Citado en Barkley, 2006).

En relación con el diagnóstico de este trastorno, suele realizarse al iniciar la escuela primaria cuando aparecen dificultades en el rendimiento escolar, relacionados con deberes incompletos, poca organización, frecuentes errores en la información, alta distractibilidad, intervenciones a través del habla de manera impulsiva, respuestas antes de finalizar las preguntas y dificultad social asociada a conductas difíciles en el aula, dificultades para seguir las normas, agresividad e interrupciones frecuentes (Johnston & Mash, 2001). Se considera que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad puede diagnosticarse cuando estas conductas tienen mayor frecuencia e intensidad de lo que sería lo esperado según la edad y el desarrollo de la persona, afectando de forma significativa el desenvolvimiento escolar y las actividades de la vida cotidiana (DSM-IV-TR, 2001, citado en Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012.) El trastorno por déficit de atención con hiperactividad es uno de los trastornos psiquiátricos con mayor prevalencia y representa uno de los motivos más frecuentes de consulta debido a las enormes consecuencias en los diferentes aspectos de la vida del paciente. Las repercusiones potenciales que tiene sobre el desarrollo personal y familiar del individuo afectado hacen que sea uno de los trastornos más investigados en los últimos años. (Guías de Práctica Clínica, 2017).

Es así como la hiperactividad se evidencia en los niños por un exceso de movimiento, actividad motriz y/o cognoscitiva en situaciones en que es inadecuado hacerlo en diferentes ámbitos. Son niños que evidencian grandes dificultades para permanecer

quietos cuando las situaciones lo requieren en contextos estructurados, por ejemplo en el aula o la mesa a la hora de la comida, como en aquellos que no son estructurados como la hora del descanso, todo ello en el marco del momento evolutivo del niño. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

De la misma manera, la inatención está relacionada con la dificultad para mantener la atención durante un período de tiempo en actividades académicas, familiares y sociales. A estos niños se les hace muy difícil priorizar las tareas, persistir hasta finalizarlas, por ello, suelen evitar actividades que suponen un esfuerzo mental sostenido y cambian de actividades sin llegar a terminar ninguna. Frecuentemente parece que no escucharan, no siguen instrucciones y tienen dificultad para organizar tareas y actividades, suelen olvidar las cosas o perder los objetos con frecuencia y distraerse con facilidad frente a estímulos irrelevantes (Guía de Práctica Clínica, 2017).

Por su parte la impulsividad se manifiesta por impaciencia, dificultad para aplazar las respuestas y para esperar el turno, interrumpir con frecuencia a los demás y dar respuestas precipitadas e inmediatas antes de que se hayan completado las preguntas. Durante los primeros años la impulsividad hace que el niño parezca estar controlado por los estímulos de forma que desea tocarlo todo. En la edad escolar interrumpen constantemente a los otros y tienen dificultades para esperar su turno. La impulsividad en la adolescencia suele derivar en mayores conflictos con los adultos y una tendencia a tener más conductas de riesgo relacionadas con el abuso de tóxicos, actividad sexual precoz y accidentes de tráfico. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

En ese sentido se puede afirmar que en el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad las conductas que se toman en consideración son

dimensionales, entendidas desde lo esperado hasta las que requieren de intervención. Los síntomas que se consideran estructurales son: la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, a los que con frecuencia se suman comportamientos de difícil contención.

En el marco de la neuropsicología, la impulsividad es entendida como la incapacidad de inhibición conductual como consecuencia de la inmadurez o afectación de las funciones ejecutivas implicadas en la iniciación, inhibición, planificación y regulación de los comportamientos necesarios para lograr los objetivos de una tarea determinada. En este mismo contexto se encontró la definición planteada por Barkley (1997) en la cual la impulsividad es la dificultad de retrasar e interrumpir respuestas para alcanzar los objetivos planteados (citado en Sánchez, Giraldo & Quiroz, 2013).

En este sentido Barkley afirma que la autorregulación emocional y motivacional son funciones ejecutivas que están asociadas con la incapacidad de inhibición conductual a través de la cual el individuo tiene la posibilidad de controlar sus emociones y motivaciones para encaminar sus actuaciones hacia un objetivo establecido; funciones necesarias en las relaciones con otros, especialmente cuando este proceso se inicia en la primera infancia (Barkley 1997, citado en Sánchez, at. el., 2013). Por ello el déficit en el autocontrol se puede relacionar con las habilidades de planificación y la flexibilidad cognoscitiva, evidenciado en estos niños en una alta dificultad para cambiar de espacios, contextos, actividades que suelen ser propios al contexto escolar.

De manera que se puede concluir que la impulsividad desde los enfoques clásicos ha estado ligada a la voluntad; posteriormente se ha orientado su análisis en los aspectos emocionales que la configuran asociándola con contextos de ira o baja tolerancia a la frustración; desde nuevos enfoques se pone la mirada en los aspectos cognitivos,

atencionales o de procesamiento de la información asociados y desde la neurociencia en sus bases neuroquímicas y sustratos neuroanatómicos para que desde la neuropsicología se estudien los aspectos cerebrales asociados al control e inhibición de las respuestas y de esta manera se diseñen los instrumentos que permitan medir su nivel de desarrollo y así mismo las maneras de favorecerlo. Sin embargo, lo importante de todos los enfoques explicativos, es que los niños que muestran comportamientos impulsivos en el contexto escolar y familiar requieren del apoyo de quienes están a su alrededor para lograr desarrollar las habilidades necesarias para el control de sus impulsos de tal forma que logren desenvolverse de manera adecuada en dichos contextos.

Causas del comportamiento impulsivo

La impulsividad desde el reflejo conductual de la supervivencia puede ser explicado en el marco de la agresividad como comportamiento complejo que se hace visible en la interacción social y esta se puede expresar de forma destructiva, directa y desadaptativa. Es importante al igual aclarar que no todos los actos agresivos son impulsivos, aunque existen comportamientos agresivos que se incluyen en los modelos de impulsividad (Celma & Elvira, 2015).

En ese sentido los autores señalados anteriormente refieren que la relación impulsividad- agresividad puede estar asociada a estímulos externos o internos generados por fuertes componentes emocionales de rabia, frustración e ira generados por la experiencia con una situación amenazante, de desafío, debilidad, abandono o pérdida de control; así que se convierte en patológica cuando es desproporcional y automática con estímulos que no lo ameritarían. En esa misma línea está la auto-agresividad impulsiva que

va dirigida hacia sí mismo evidenciada en el intento suicida impulsivo o planificado, hasta los comportamientos automutilantes y las autolesiones parasuicidas.

Desde la perspectiva psicológica la impulsividad tiene su génesis en los estilos cognitivos y las teorías biofactoriales de la personalidad; por ello se entiende la impulsividad como una tendencia a actuar con menor contemplación de las consecuencias haciendo explícito que existen dos tipos, la funcional y la disfuncional. (Dickman, 2000).

Por su parte la impulsividad funcional es la que se presenta en conductas en las que hay ausencia de previsión y que han recibido reforzadores positivos de manera continua, por ello hace referencia a personas con altos niveles de actividad, buscadoras de riesgo y de sensaciones, con sistemas que les protegen de posibles errores que podrían estar asociados a la impulsividad en su comportamiento. La disfuncional es la que aun habiendo recibido estimulación aversiva del medio se mantiene; es aquella que persiste en las personas a pesar de que se han encontrado con errores o resultados negativos. (Dickman, 2000)

Desde el enfoque factorial la impulsividad psicológica es uno de los componentes de la dimensión extraversión y es identificable en las pruebas de evaluación, tests, autoinformes, escalas, entre otros de Eysenck, Barrat, Costa y McRae y Gray, autores de las teorías de la personalidad. Es importante subrayar que los trastornos del bajo control inhibitorio no abordados a tiempo en la edad adulta se pueden asociar con comportamientos delictivos y problemas de adaptación social. La impulsividad psicológica funcional o disfuncional puede generar problemas específicos a los individuos que las presentan pero no necesariamente requieren de intervención clínica. (Severa y Galvan, 2001, citado en Celma & Elvira, 2015)

En relación con la asociación del comportamiento impulsivo y el género no se ha encontrado evidencia concluyente pero sí ha sido notorio el impacto de la influencia cultural en los hombres, en tanto están enmarcados dentro de conductas socialmente problemáticas como la agresividad y la conducta criminal asociados a la impulsividad (Matthey, A, 1816, citado en Celma & Elvira, 2015).

Desde el modelo evolutivo y desde las teorías de la personalidad las diferencias entre hombre y mujeres se hacen más evidentes sobre todo en tareas que implican riesgo, en las cuales los hombres evidencian más tendencia a la búsqueda de sensaciones, mayor sensibilidad a la recompensa, menor sensibilidad al castigo; contrario a las mujeres, quienes claramente muestran mayor sensibilidad al castigo, lo que lleva a pensar que los comportamientos impulsivos están asociados también a factores motivacionales del control de las conductas sociales (Cross, Copping & Campbel, 2011, citado en Celma & Elvira, 2015).

Desde el ámbito social los hombres evidencian mayor tendencia en relación con las mujeres a buscar actividades que tengan elementos de novedad o con alto nivel de estimulación. Al igual, refieren que este tipo de comportamientos varían con el tiempo y el contexto social. La diferencia entre hombres y mujeres en la tendencia a la búsqueda de sensaciones puede estar asociada a la predisposición genética sumada con el contexto social. (Cross, Cyrenne, Brown, 2013, citado en Celma & Elvira, 2015). Estos autores refieren desde la perspectiva afectiva que cuando las emociones están determinadas por la inestabilidad afectiva, la conducta del sujeto puede presentarse de forma impulsiva, caótica, desadaptativa e ineficaz. De allí que para lograr la articulación de una respuesta

comportamental adaptativa es necesaria la función inhibitoria, la participación de funciones cognoscitivas complejas y la modulación emocional.

Los comportamientos impulsivos asociados con el déficit de inhibición pueden generar sujetos con carácter impulsivo, en el cual la impulsividad es un rasgo conductual dimensional adherido a la personalidad lo que explicaría las reacciones rígidas, con baja tolerancia a la frustración y con reacciones irreflexivas frente a estímulos externos o internos. Estas características de personalidad posibilitan los problemas de adaptación en diversas áreas funcionales que dan paso a una dificultad en el ámbito relacional y social (Celma & Elvira, 2015).

Desde el enfoque del desarrollo y la postura cognoscitiva la impulsividad está asociada al procesamiento de la información, es decir al afrontamiento y resolución de problemas. Tiene su mayor prevalencia entre los 6 y los 12 años de edad en la medida que está relacionada a aspectos de maduración, por ello en la adolescencia y la adultez su repercusión es menos visible debido al desarrollo de mecanismos cognitivos compensatorios (Severa & Galvan, 2001, citado en Celma & Elvira, 2015).

En el marco de la neurología la red neuronal involucrada en los comportamientos impulsivos está presente en la corteza prefrontal ventromedial, la corteza cingulada anterior, el núcleo basolateral de la amígdala, el núcleo subtalámico, y el accumbens, todos ellos asociados a la incapacidad de inhibir el comportamiento relacionado con la expresión emocional, las funciones ejecutivas y motoras (Alcázar-Córcoles, Verdejo-García, Bouso-Saiz & Bezos-Saldaña, 2010; Kalenscher, Ohmann & Gunturkun, 2006, citado en Sánchez, et. al., 2013).

De esta manera, los estudios realizados con pacientes con lesiones en el lóbulo prefrontal permitieron evidenciar su importancia en los modelos de acción autodirigidos, que permiten a los individuos aumentar los resultados sociales de su comportamiento en tanto han considerado las consecuencias inmediatas y posteriores de las diferentes posibilidades de respuesta (Bechara, Tranel & Damasio, 2000; Hartje & Poeck, 1997; Kalenscher, 2006, citado en Sánchez, et. al., 2013).

Es así como la función prefrontal de inhibición del comportamiento está relacionada con el control de la impulsividad desde los aspectos que tienen que ver con la inhibición de la conducta: la inhibición de la respuesta reactiva a un suceso, la interrupción de una respuesta o patrón de respuesta iniciada, la protección del periodo de retraso de la respuesta respecto a la interrupción por otros estímulos y las respuestas que compiten; por ello la disfunción en el control de los impulsos podría estar relacionada con estas tres etapas. (Eguiluz, Segarra, 2005, citado en Celma & Elvira, 2015)

De manera que los antecedentes anatómicos permiten relacionar la impulsividad con el funcionamiento de diversas estructuras cerebrales, cada una con funciones específicas y complementarias y no necesariamente bajo el control exclusivo de la corteza pre-frontal. Desde la neuroanatomía se establece la relación del control de los impulsos al complejo sistema de circuitos neuronales del córtex prefrontal, el núcleo accumbens, la amígdala, el área tegmental ventral y los núcleos del rafe. (García, 2002, citado en Celma & Elvira, 2015). Los neurotransmisores como la dopamina, la serotonina, las catecolaminas, GABA, glutamato, y sistema neuroendocrino están relacionados con los comportamientos impulsivos. (Celma & Elvira, 2015). Es por esto que la impulsividad está asociada con ligeros desequilibrios de dopamina y serotonina, desde el enfoque clásico en el que se

describen la relación entre sistemas facilitadores del comportamiento, vinculados a la transmisión dopaminérgica, y de los sistemas inhibitorios en el área prefrontal relacionados con la serotonina (Nemm, Stanley, 1986, citado en Celma & Elvira, 2015); esto nos lleva a concluir que una actividad insuficiente de serotonina puede incrementar la impulsividad agresiva.

Por otra parte se asocian los comportamientos impulsivos con la predisposición genética de variantes polimórficas de los sistemas serotoninérgicos, los cuales influyen en los niveles de serotonina producidos en el sistema nervioso central en el grado de producción de serotonina y en su liberación y degradación en la sinapsis (Pavlov, Chistiakov, Chekhonin, 2012, citado en Celma & Elvira, 2015).

En el marco del trastorno de déficit de atención con hiperactividad las causas están asociadas con la interrelación de múltiples factores genéticos y ambientales; por ello se considera un trastorno heterogéneo con diferentes subtipos, resultado de distintas combinaciones de los factores de riesgo que actúan al mismo tiempo; se afirma que su origen está en una disfunción de la corteza prefrontal y de sus conexiones frontoestriadas. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

Así mismo, en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad se han encontrado volúmenes significativamente inferiores en la corteza prefrontal dorsolateral y regiones conectadas con ésta, como el núcleo caudado, el núcleo pálido, el giro cingulado anterior y el cerebelo (Castellanos, 2002; Seidman et al., 2005, citado en Power, Mautone, Marshall, Jones, Cacia, Tresco, 2014). Los estudios de neuroimagen funcional especialmente en adultos también implican de forma consistente a la corteza

prefrontal y al cíngulo anterior en este tipo de trastorno. (Bush et al., 2005, Pliszka et al., 2006, citado en Guía de Práctica Clínica, 2017).

En esta misma línea, la aparición del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se ha asociado a la presencia de factores neurobiológicos no genéticos referidos en distintos estudios como: prematuridad, encefalopatía hipóxico-isquémica y bajo peso al nacer (Halmoy, Fasmer, Gillberg & Haavik, 2009), consumo de tabaco y alcohol durante la gestación, consumo de otras sustancias como la heroína y la cocaína durante el embarazo, la exposición intrauterina a sustancias como el plomo y el cinc, los traumatismos craneoencefálicos (TCE) moderados y graves en la primera infancia, e infecciones del sistema nervioso central (SNC). A estos factores neurobiológicos no genéticos se les denominan factores ambientales. (University of Michigan Health System U. Attention Deficit Disorder Guideline, 2013).

Además, en un trabajo realizado por investigadores españoles se ha constatado la participación de los llamados factores neurotróficos (NTF) en la susceptibilidad genética del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Ribases et al., 2008, citado en Guía de práctica clínica, 2017). Se han descrito también factores de riesgo psicosocial que influirían en el desarrollo de la capacidad de control emocional y cognitivo, al igual en los problemas en la relación familiar. Esto puede ser una consecuencia o un factor de riesgo por sí solo. Actualmente, se acepta que es posible la interacción de factores ambientales y genéticos de forma que la presencia de determinados genes afectaría la sensibilidad individual a ciertos factores ambientales (Lehn et al., 2007; Thapar et al., 2007, citado en Guía de práctica clínica, 2017).

En consecuencia podemos concluir que la impulsividad es multicausal derivada de factores genéticos, ambientales, personológicos, cognitivos y sociales; en otros casos son comportamientos manifiestos de otras dificultades mayores que en definitiva es necesario abordar independiente de su génesis, por el impacto que ellos pueden generar en el individuo y los grupos sociales en los que se desenvuelve. Es así como independiente de que su causa este asociada a estructuras neuropsicológicas, genéticas, personológicas, procesamiento de la información, género, cultura o ámbito social, en el marco de la agresividad o del trastorno de déficit de atención, existe un factor común y es que este comportamiento está asociado a la dificultad para inhibir una respuesta producto de una necesidad de gratificación inmediata, de pensamientos intrusivos o como respuesta a un estímulo social que termina interfiriendo en el adecuado desenvolvimiento del individuo y por ello es necesario abordarlo en el ámbito escolar de manera que se logre prevenir impactos mayores en el desarrollo presente y futuro de los niños.

Identificación del comportamiento impulsivo

Para la identificación de los comportamientos impulsivos se encuentran cinco enfoques: el del estilo cognitivo, el de desarrollo, el neuropsicológico, el de la psicología fisiológica y el de la psicología clínica.

Desde el enfoque cognitivo de procesamiento de la información se identifica la impulsividad a través de una prueba utilizada en el ámbito clínico y educativo denominada el Matching Familiar Figures (MFF) o test de emparejamiento de figuras familiares, las cuales también han sido utilizadas en niños con posible hiperactividad (Kagan, 1965, citado en Celma & Elvira, 2015). Esta prueba consiste en realizar emparejamientos perceptivos en

los que no intervienen la memoria ni el razonamiento y se utiliza con niños entre los 6 y 12 años.

Para este tipo de diagnóstico se requiere de información recogida a través de la entrevista clínica del niño y de los padres, la información obtenida del ámbito escolar y la exploración física del niño. Se deben tener en cuenta los antecedentes familiares, debido a la influencia genética y el funcionamiento familiar. (Guía de Práctica Clínica, 2017). En este contexto es importante explorar acerca del embarazo, parto y período perinatal, del desarrollo psicomotor, antecedentes patológicos e historia de salud mental del niño, especialmente la existencia de tratamientos psiquiátricos previos, aunque esto no suele ser común, tanto la anamnesis como la exploración física pueden servir para descartar procesos neurológicos asociados u otras causas que pudieran justificar la sintomatología (NICE, 2009). Como complemento de lo anterior se debe realizar una exploración psicopatológica completa evaluando la capacidad perceptiva, el estado de ánimo, el afecto y los procesos cognitivos (Guía de Práctica Clínica, 2017).

Desde la perspectiva neuropsicológica las pruebas que se utilizan para la valoración de la impulsividad son: el Stroop, el Stop Signal, el Matching familiar figures, el de Iowa Gambling Task ,las cartas de Wisconsin, la Torre de Londres, las tareas de ejecución continua, el WISC IV (Dannon, 2010; Dellu- Hagedorn, 2004; Dougherty, Marsh-Richard, Hatzis, Nouvion & Mathias, 2008, citado en Sánchez, 2013), la ENI subprueba de flexibilidad cognoscitiva (Matute, Rosselli & Ardila, 2004), entre otros.

Es así como en el enfoque de la neuropsicología se ha utilizado el Continuous Performance Test para mediar la impulsividad relacionada con la incapacidad para retrasar o demorar la respuesta. En este test los errores de omisión relacionados con la atención

están asociados a una hipofunción dopaminérgica y los errores de omisión están relacionados con la impulsividad determinados por una hipofunción serotoninérgica (Gil & Roca, 2000, citado en Celma & Elvira, 2015)

En este contexto para el estudio del desarrollo de la impulsividad y el autocontrol se han utilizado cuatro tipos de situaciones: la elección hipotética, la elección real, el retraso sostenido y el retraso de ensayos repetidos. Se ha encontrado una alta coincidencia entre estas situaciones y estudios realizados a través del análisis de las funciones ejecutivas, auto-reportes o cuestionarios de personalidad (Duckworth & Kern, 2011, citado en Sánchez, et. al., 2013).

Desde la perspectiva de la psicofisiología en los modelos con animales se han identificado los sistemas bioquímicos serotoninérgicos y dopaminérgicos como responsables del comportamiento impulsivo y desde la neuroanatomía del circuito frontoestriales a través de la aplicación de pruebas de toma de decisiones, delay-discounting y la impulsividad motora y con las pruebas go no go, five choice serial (Dannon, 2010; Dougherty, 2008; Marsh, Dougherty, Mathias, Moeller & Hicks, 2002, citado en Sánchez, at. el., 2013).

Desde la psicología clínica es posible identificar la impulsividad en el marco del trastorno por déficit de atención con hiperactividad la cual está sustentada en la evidencia de los síntomas característicos del trastorno, asociado a una clara repercusión funcional en los ámbitos personal, familiar, académico y social. Es necesario el análisis de exclusión de otros trastornos o problemas que puedan estar justificando los síntomas anteriormente descritos. (NICE, 2009).

De manera que se puede afirmar que desde cualquier enfoque de identificación o valoración del comportamiento impulsivo es importante conocer el perfil de habilidades y dificultades en el funcionamiento cognitivo y social del niño y su comorbilidad con trastornos específicos del aprendizaje y del comportamiento para que en caso que se requiera, se establezca un plan de apoyo e intervención en el que participen el niño, la familia y el colegio.

Como se puede evidenciar existen diversas formas para identificar, o si se quiere, evaluar el comportamiento impulsivo en los niños; por ello es importante hacer la reflexión acerca de la importancia de integrar visiones de este y así comprender que el abordaje del comportamiento impulsivo no puede ser unifactorial, por el contrario es necesario abarcar la variedad de fenómenos que pueden estar asociados a su generación. En ese sentido es importante tener en cuenta que debe ser abordado desde las relaciones y modelos establecidos al interior de la familia, las habilidades de planeación, la toma de decisiones, la flexibilidad cognoscitiva, la autorregulación emocional, la motivación y las herramientas metodológicas y didácticas en el aula y el contexto escolar.

Comportamiento impulsivo en el ámbito escolar

En diversas investigaciones en las que se han analizado las características de los niños impulsivos y los efectos en el desenvolvimiento escolar, dichas características tienden a ser más evidentes en el ámbito del aprendizaje que en el comportamental, aunque este último tiene un impacto de mayor visibilización en el clima de aula. En estudios sobre la relación entre el comportamiento impulsivo y los resultados académicos se ha encontrado correlación entre un mejor rendimiento académico y la reflexividad, independencia de campo y las aptitudes para el aprendizaje a través del Test de aptitudes psicolingüísticas de

Illinois (Servera, 1990, citado en Servera & Rosario, 2001). Desde este marco de referencia subrayan la importancia de diferenciar a los niños que ellos denominan lento-inexactos, de los niños llamados impulsivos, debido a que sus problemas académicos pueden ser similares. En el lento-inexacto se han encontrado problemas de desarrollo cognitivo que permean otros ámbitos (Servera & Rosario, 2001).

De otro lado en los estudios realizados por estos autores señalan que la impulsividad suele estar generada por otro tipo de dificultades, en tanto existe evidencia en la que se cruzan niños con estilos impulsivos y dificultades de aprendizaje (dislexias y discalculias), retraso del desarrollo leve, hiperactividad, situaciones familiares en condiciones difíciles, entre otros. De manera que en estos casos la impulsividad es generada por una dificultad mayor y no como dificultad central. La anterior situación es diferente al niño que evidencia impulsividad como dificultad central en el que son evidentes los bajos desempeños académicos y no necesariamente asociados a comportamientos conflictivos, en tanto suele ser el niño que comete errores en las actividades escolares que podría prevenir, pero su precipitación no se lo permite, porque su acción es más rápida que la planificación, no es sistemático con la información que debe sacar de la tarea que le presentan, evidencia dificultad en el proceso de evaluar y tomar decisiones especialmente aquellas que presentan incertidumbre en la respuesta. (Servera & Rosario, 2001).

Desde esta perspectiva el niño con impulsividad por su estilo cognitivo es diferente de aquellos en los que la impulsividad está asociada a algún trastorno del comportamiento, incluido el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en tanto este último es una alteración neuropsicológica que se caracteriza por afectaciones en las áreas asociadas a la

atención y a lo motor, manifiestas en la impulsividad y la reactividad. (Severa & Rosario, 2001)

Por otro lado, los niños que presentan impulsividad en el marco del trastorno por déficit de atención con hiperactividad o por dificultades de comportamiento en el contexto escolar, se manifiestan con problemas en el momento de establecer una conversación debido a su dificultad para respetar los tiempos y esperar el turno, llevándolos a interrumpir las conversaciones y precipitar las respuestas antes de que haya finalizado la misma pregunta. Del mismo modo ocurre en el desarrollo de actividades en las que suelen interrumpir las suyas o la de otros motivados por un impulso motivacional mayor (Solanto et al, 2001; APA, 2002, citado en Rubiales 2012). Esto suele presentarse por la incapacidad que tienen los niños con comportamientos impulsivos para inhibir una conducta o evitar brindar una respuesta determinada.

En el contexto escolar las niñas con comportamientos impulsivos suelen ser menos reportadas por reacciones agresivas y reactivas asociadas a problemas de comportamiento y tienden a tener una mayor probabilidad de presentar indicadores de inatención. En los niños es más común que muestren síntomas de hiperactividad, impulsividad y comportamientos disruptivos (Valdizán et al., 2007; Spencer et al., 2007; Urzúa et al., 2009, citado en Rubiales, 2012).

Desde esta perspectiva el entorno escolar puede ayudar a que los niños con comportamientos impulsivos desarrollen estrategias que les permitan afrontar y resolver sus problemas académicos, cognitivos, emocionales, e incluso sociales, desarrollando habilidades específicas para cada una de estas demandas. Se puede cambiar la visión que podría llegar a tenerse de los niños con este tipo de comportamientos, que suele estar

marcada por el déficit a una mirada más desde la posibilidad de desarrollo y potenciación, que al ser abordadas podrían permitir que emerja la expresión auténtica de la esencia del ser de cada uno de ellos. En ese sentido la escuela debe preguntarse sobre su rol social y político, ¿su rol es acaso el de ser multiplicadores de únicos modelos de expresión de ser humano, de alineación a una única forma de ser? o ¿es la función de la escuela posibilitar a expresión auténtica y legítima de esas particularidades que hacen diversos a los seres humanos y no por ello disruptivos?, ¿es menester de la escuela generar escenarios auténticos de valoración de la riqueza en la diferencia y el aporte de ella en el desarrollo personal y social?

Los autores coinciden en señalar que es crucial el abordaje de los niños cuando están en edad escolar en tanto las consecuencias a corto plazo de los síntomas del trastorno y sus deficiencias conllevan a peores calificaciones académicas; y por otro lado, por las consecuencias de los problemas de interacción social, que terminan en relaciones familiares conflictivas, pocas amistades y un frecuente rechazo de sus compañeros. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

Además, algunos estudios prospectivos realizados en otros contextos muestran el riesgo importante que los niños con comportamientos impulsivos, en el marco del déficit de atención con hiperactividad, tienen en relación con problemas interpersonales y educativos a medida que crecen, como lo demuestran su ubicación frecuente en aulas de apoyo o aulas especiales, la repetición de los cursos, el fracaso y abandono escolar e incluso la delincuencia juvenil (Barckley, 2006). Finalmente, estas situaciones pueden contribuir a incrementar otros posibles problemas como la empleabilidad en la edad adulta (NICE, 2009).

En este sentido es importante tener en cuenta que los niños escolarizados con comportamientos impulsivos evidencian más dificultades de aprendizaje que el resto de la población infantil, siendo este uno de los principales motivos de consulta y de fracaso escolar (Spencer, 2007, citado en Guía de práctica clínica, 2017). El bajo rendimiento académico está asociado a las dificultades organizativas, de planificación, priorización, atención y precipitación de la respuesta que obedecen a las alteraciones de las funciones ejecutivas (memoria de trabajo e inhibición de la respuesta) identificadas en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y a las dificultades particulares que comportan los trastornos específicos del aprendizaje frecuentemente asociados, por ejemplo, la dislexia. (Guía de práctica clínica, 2017).

De la información anterior se puede deducir que los comportamientos impulsivos con un alto nivel de impacto están asociados significativamente a costos financieros y sobrecarga emocional, reflejado en el sistema de salud, los servicios educativos, los cuidadores, las familias y la sociedad en general. Un abordaje adecuado podría mejorar la calidad de vida de los niños que consecuencia de este comportamiento enfrentan diversas dificultades en el ámbito escolar y familiar y al mismo tiempo reduciría su desgaste psicológico, así como las implicaciones financieras y la sobrecarga para la sociedad en acciones remediales.

Vale la pena señalar que en el caso del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se puede presentar comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos como el trastorno negativista desafiante y los trastornos de aprendizaje, los trastornos por tics y los trastornos de ansiedad (Jensen et al., 1997, MTA, 1999, citado en Guía Práctica Clínica, 2017). Al igual en la adolescencia como en la adultez son frecuentes los problemas de baja

autoestima y escasas habilidades sociales (Wilens et al., 1995; Pomerleau et al., 1995; Biederman et al., 1997, citado en Guía de Práctica Clínica, 2017).

Es así como los niños con impulsividad que no han sido abordados desde los diferentes enfoques de intervención evidencian riesgo de desadaptación posterior. Los estudios longitudinales de población han mostrado que los comportamientos hiperactivos impulsivos son un riesgo para varios tipos de disfunciones del adolescente (Moffitt, 1990; Taylor et al., 1996, citado en Guía de Práctica Clínica, 2017). Niveles altos de hiperactividad e impulsividad hacen que en un gran porcentaje los niños desarrollen una dificultad a nivel social y de esta manera terminen con trastornos de la personalidad o abuso de sustancias en la adolescencia tardía y en la edad adulta (NICE, 2009). De la misma manera se ha detectado que la falta de amigos, de trabajo y de actividades de ocio constructivas en los niños con comportamientos impulsivos es alta y afecta su calidad de vida. En esta línea Mannuzza et al. (1998) hallaron que en los casos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la etapa infantil, en la edad adulta refirieron trastornos psiquiátricos específicos como trastorno antisocial de la personalidad y abuso de drogas. Lambert (1988) explicitó que los niños hiperactivos tenían resultados educativos significativamente inferiores y trastornos de conducta con mayor frecuencia en comparación con pares de la misma edad (Lie, 1992, citado en Guía Práctica Clínica, 2017).

Los estudios de comorbilidad psiquiátrica en adultos con el trastorno, de Biederman et al. (1993), encontraron depresión mayor, trastorno bipolar, trastornos de ansiedad y de personalidad, altas tasas de trastorno antisocial y abuso de sustancias, así como puntuaciones bajas por abuso de sustancias con afectaciones en el (CI) total y

específicamente niveles bajos en vocabulario y lectura. En esta misma línea refirió que la criminalidad estaba relacionada con problemas escolares y de conducta en la infancia más que con el trastorno per se. (citado en Guía Práctica Clínica, 2017).

Intervención de los comportamientos impulsivos

Intervención grupal

Como lo refieren González, Jaramillo y López (2015) cuando la impulsividad tiene su génesis por un daño cerebral, desde un enfoque grupal se abordan las secuelas cognitivas, conductuales y/o emocionales al igual en los diferentes ámbitos de desenvolvimiento de los sujetos: el familiar, social y en adultos en el ámbito laboral y un programa de neuro-rehabilitación holístico con el propósito de desarrollar las habilidades requeridas hasta el nivel más funcional que le permita su desenvolvimiento en cada uno de estos contextos.

Estos autores señalan que la intervención grupal tiene como propósito crear un entorno más ecológico para trabajar problemas cognitivos y conductuales. Para ello se estructuran las tareas a realizar y se conforman los grupos cumpliendo con criterios que posibilitan la relación grupal y la transferencia de los aprendizajes desarrollados. Esta intervención aborda fundamentalmente la conciencia de los déficits para lograr mayor comprensión de estos, las habilidades sociales y el manejo emocional; de tal manera que el trabajo en pequeños grupos permite entrenarlos en el contexto que interesa, brindando una retroalimentación inmediata al sujeto sobre su ejecución en dichas situaciones.

Los grupos para el desarrollo de habilidades sociales permite a los niños con comportamientos impulsivos realizar ajustes en las competencias sociales, el procesamiento de la información de la situación de interacción interpersonal, la capacidad para interpretar

y expresar elementos básicos de la comunicación, la necesidad de acoger el pensamiento del interlocutor, entre otros. González et al. (2015).

Estrategias metacognoscitivas y entrenamiento en auto-instrucciones

González et al. (2015) plantean que las estrategias metacognoscitivas y el entrenamiento en auto-instrucciones tienen como propósito mejorar el funcionamiento cognitivo por medio de estrategias que permiten disminuir la impulsividad, incrementar la conciencia de los déficits, aumentar el monitoreo del comportamiento y mejorar el afrontamiento emocional a situaciones problemáticas.

Los autores sugieren que este puede realizarse en las intervenciones grupales de manera que todos los participantes puedan identificar los factores que influyen en una forma u otra de actuar e identifiquen qué pueden hacer frente a una situación problemática, analizando qué les están pidiendo que hagan, qué requieren para hacerlo, cómo lo pueden hacer, y monitorearse frente a su ejecución.

Intervención en el sistema familiar y escolar

Para la intervención de los comportamientos impulsivos en general y específicamente en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, se han desarrollado diferentes programas que incluyen el sistema familiar y el escolar además de la intervención que se realice con el niño.

Es así como los programas en la escuela para los niños con comportamientos impulsivos sugieren incluir la mayor parte del equipo docente para facilitar su eficacia. Estos programas contemplan: adaptaciones en el aula, entrenamiento para docentes, técnicas de modificación de conducta y otras estrategias como aplicación de normas y

límites, presentación de las tareas, sistemas de evaluación del niño, etc. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

En los casos de niños y adolescentes con comportamientos impulsivos que tienen repercusión en el rendimiento académico se realiza la intervención individualizada y específica de enseñanza en habilidades y competencias académicas. Es recomendable que los docentes reciban formación que les capacite para la identificación de señales de alerta de los niños con comportamientos impulsivos para diferenciar aquellos en los que son marcados los indicadores de inatención, impulsividad e hiperactividad. En los programas de tratamiento psicopedagógico de niños y adolescentes con impulsividad marcada deben evaluarse la eficacia y los posibles efectos de la intervención que se esté llevando a cabo, al menos una vez cada curso escolar mientras dure la intervención. (Guía de Práctica Clínica, 2017)

De la misma manera este enfoque de intervención sugiere tener en cuenta dentro del aula: la optimización del orden y previsibilidad en la clase, reglas y expectativas claras y consistentes, entrenamiento en habilidades de estudio, planificación regular, descansos frecuentes, creación de actividades de aprendizaje multisensorial que sean atractivas y utilicen variados dispositivos de atención, reducción de la cantidad de trabajo asignado o adaptación de los deberes, utilización de reforzadores positivos inmediatamente y de forma continuada tras los comportamientos deseados, establecimiento de un sistema de notificaciones escolares diarias con la familia para mantener el contacto entre padres, madres y profesorado con respecto a las áreas de progreso escolar, comportamental y los problemas académicos, trabajar con el estudiante el autocontrol, el auto-refuerzo y el

desarrollo de estrategias de compensación y adaptación. (American Academy of Pediatrics, 2011).

Las intervenciones más efectivas para el mejoramiento en el rendimiento escolar son aquellas que se centran en aspectos académicos o las combinadas con intervenciones de manejo de contingencias y las que desarrollan aspectos de la conducta que incluyen terapia cognitivo-conductual. (DuPaul, Eckert & Vilaro, 2012). Es así como efectivamente un programa de intervención psicosocial conductual que incluye varios componentes, como la formación de los padres en estrategias para afrontar las dificultades asociadas, la formación para los profesores en estrategias de gestión del comportamiento en el aula y el entrenamiento de los niños que tienen comportamientos impulsivos, en habilidades sociales y aquellas que fomenten su independencia, será significativamente más impactante que un tratamiento centrado solamente en el componente parental o basado sólo en la medicación.

Así mismo, el entrenamiento en técnicas de autorregulación emocional que incluyan herramientas de reajuste de emociones y técnicas de reestructuración emocional permite que los niños presenten evoluciones significativas, al igual en la función cognoscitiva en aspectos como el recuerdo tardío y el recuerdo inmediato de palabras, la sensibilidad en el reconocimiento de palabras, la calidad de la memoria secundaria episódica y la calidad verbal de esta. (Lloyd, Brett, & Wesnes, 2010). La enseñanza a través de actividades artísticas, mediante métodos de juego y con técnicas de refuerzo está relacionada con una mejora global de las habilidades de pensamiento en niños de preescolar con comportamientos hiperactivos e impulsivos. (Hariri, Faisal, 2013).

En el caso de los niños, para mejorar aspectos de la conducta se sugiere utilizar las intervenciones que incluyen terapia cognitivo-conductual, centradas en la conducta funcional y programas de actividad física continuada. (Guía de Práctica Clínica, 2017). Para mejorar la función ejecutiva y el comportamiento de inatención recomiendan la utilización de intervenciones en la que se emplean estímulos visuales y auditivos que permitan entrenar a los niños en los distintos tipos de atención, combinándolo con pautas parentales para implementar las habilidades adquiridas.

Por otra parte pensando en las familias, las terapias sistémicas son una alternativa para el abordaje de los niños con comportamientos impulsivos; estas centran la intervención en el papel de los sistemas interpersonales para comprender la conducta y la experiencia del niño, considerando al resto de los miembros y la dinámica de la familia. Es aquí donde se relaciona que los comportamientos del niño terminan siendo el resultado de disfunciones en la estructura y comunicación intrafamiliar, lo que lleva como consecuencia cambios en el sistema y no simplemente una modificación directa de las conductas problemáticas. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

De otro lado las terapias psicoanalíticas tendrían como objetivo la comprensión de los propios conflictos intrapsíquicos, necesaria para la desaparición de los síntomas y el cambio en la conducta manifiesta. Enfatiza en que el comportamiento humano está determinado significativamente por la historia de desarrollo de cada persona, por ello, la importancia concedida a las experiencias históricas en comparación al aquí y ahora. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

En ese sentido vale la pena subrayar la recomendación de no usar el tratamiento farmacológico como primera forma de intervención con los niños en edad escolar en tanto

considera que debe utilizarse sólo para los casos que presentan sintomatología grave con discapacidad y subrayan la importancia de ser complementado con intervenciones psicosociales.

Intervención desde la terapia cognitivo-conductual

En la literatura explorada sugieren que es más recomendada la terapia cognitivo-conductual como tratamiento inicial en niños y adolescentes cuando se presenten indicadores de impulsividad e hiperactividad si estos son leves en la frecuencia e intensidad de los síntomas referidos por los padres, los profesores, cuando el diagnóstico de trastorno es incierto o cuando los padres rechazan el empleo de medicación y en los casos de niños menores de 5 años (Guía de Práctica Clínica, 2017).

De igual manera este enfoque terapéutico aparece referido en la literatura como el más eficaz en la rehabilitación cognoscitiva junto con las técnicas de relajación en pacientes con comportamientos impulsivos. Es importante tener en cuenta que los programas de entrenamiento y de educación para padres de niños con estos comportamientos suelen incluir intervenciones psicosociales para los padres en técnicas cognitivo -conductuales que les ayudan a comprender mejor el trastorno y a controlar el comportamiento difícil de su hijo, además de enseñarles a los padres, habilidades de auto-manejo que les permitan reducir el estrés y aumentar su bienestar.

En este sentido es importante concluir que para elegir el programa de tratamiento psicológico de niños y adolescentes es fundamental evaluar el perfil del niño, las fortalezas y necesidades, los posibles efectos desfavorables y la posibilidad de cumplimiento terapéutico. Es fundamental realizar un monitoreo del efecto de la intervención durante el

proceso de ejecución para evitar el desgaste psicológico, económico y social innecesario en la familia y el niño.

Algunas de las estrategias que pueden utilizarse para el abordaje en la familia son: fijar normas de comportamiento precisas para todos sus miembros, realizar un seguimiento constante de su cumplimiento mediante un sistema de consecuencias y recompensas apropiadas, permitir que el niño tenga distintas opciones dentro de los límites establecidos para que vea que también él tiene algún tipo de control, asegurarse de que el niño sabe que el problema son algunos de sus comportamientos y no él mismo, tratar de pasar un tiempo al día con los niños solo para escucharlos, mostrarles que son importantes y atender su actividad de forma exclusiva, recompensar los comportamientos específicos que se desean aumentar, tener en cuenta que los padres sirven como modelos para sus hijos, demostrar métodos de control adecuados frente a los hijos para que ellos puedan aprender métodos positivos para canalizar sus frustraciones. (American Academy of Pediatrics, 2011)

Vale la pena decir que las intervenciones basadas en el programa de entrenamiento parental conductual de Barkley, según la valoración de los padres mejoran notoriamente los problemas emocionales y de comportamiento, los síntomas emocionales de internalización y los problemas de externalización entre los que se encuentran el comportamiento difícil y agresivo, los problemas sociales, de pensamiento y de atención. (Huang, Lu, Tsai, Chao, Ho & Chuang, 2009).

En este sentido, entre los programas de entrenamiento conductual parental se encuentran Incredible Years Basic Parent Training (IY) y New Forest Parenting Programme Self-help (NFPP-SH) que han mostrado efectividad sobre la conducta, los síntomas de inatención e hiperactividad, las habilidades sociales y los síntomas de

oposición y agresividad de los niños, en las prácticas parentales de crianza positiva, el sentido de la competencia por parte de las madres y el descenso en las prácticas de disciplina disfuncionales (Azevedo, Gaspar & Homem, 2013).

Los programas psicoeducativos y de entrenamiento conductual para padres deben incluirse dentro de las primeras opciones de intervención para niños con comportamientos impulsivos en las edades preescolares y escolares. Estos deben estar dirigidos por profesionales formados y deben ser estructurados, con suficientes sesiones, que incorporen tareas en casa, estrategias para mejorar la relación padres-hijo, y que permitan a los padres identificar sus propios objetivos de crianza. Los programas para padres deben incluir una combinación de estrategias tales como: la identificación en las prácticas de crianza, la fijación de normas de comportamiento, el aprendizaje de cómo prestar atención a los hijos o hijas, el sistema de recompensa, refuerzo y retirada de privilegios, el aumento de la tolerancia paterna y modulación de la expresión emocional de los padres o madres y el aumento de las interacciones positivas con los hijos o hijas (Guía de Práctica Clínica, 2017). Gracias a estas investigaciones es posible afirmar que se recomiendan los programas de entrenamiento y educación dirigidos a padres o cuidadores de niños con comportamientos impulsivos e hiperactivos como tratamiento principal para el caso de los niños en edad preescolar y programas grupales de entrenamiento para padres de niños en edad escolar con este tipo de comportamientos.

Intervención con medicamentos

En relación con las investigaciones realizadas sobre la medicación refieren que esta suele ser utilizada en los niños que evidencian comportamientos impulsivos y tienen

diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con alto compromiso. El metilfenidato y la atomoxetina son los usualmente recomendados para niños y adolescentes por su eficacia y seguridad a las dosis recomendadas (NICE, 2009). Para decidir si el tratamiento farmacológico debe considerarse como la primera elección para el abordaje de los niños con comportamientos impulsivos es necesario tener en cuenta la edad, la gravedad de los síntomas, su repercusión funcional, las características y preferencias de la familia. Se recomienda valorar periódicamente la persistencia de los síntomas, se puede contemplar la suspensión del tratamiento farmacológico durante períodos cortos obteniendo información del funcionamiento del niño o adolescente por parte de la familia y la escuela.

En niños y adolescentes con comportamientos impulsivos en el marco del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en un nivel moderado o grave se recomienda el tratamiento combinado que incluye el tratamiento psicológico conductual, el farmacológico y la intervención psicopedagógica en la escuela. Los profesionales de la salud hacen énfasis en la importancia de una dieta equilibrada y ejercicio regular para favorecer sus habilidades funcionales. (Guía de Práctica Clínica, 2017).

Es importante subrayar que en otros contextos internacionales se concluye que en niños en edad preescolar no es recomendable la utilización de tratamiento farmacológico, diferente en niños en edad escolar y adolescentes, en los cuales se recomienda el tratamiento farmacológico, si la intervención psicológica no ha dado el resultado esperado o en aquellos en los que los síntomas afectan gravemente el desenvolvimiento escolar y social. (NICE, 2009; National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009; American Academy of Pediatrics, 2011).

De todo lo anterior podemos concluir que la medicación debe ser la última alternativa que se debe pensar para la intervención y apoyo de los niños cuando presentan comportamientos impulsivos, entendiendo que el momento de desarrollo en el que están posibilita el desarrollo de las habilidades necesarias para favorecer su regulación emocional en la misma interacción y experiencia social.

Mindfulness

Sobre el significado de Mindfulness

La atención plena es definida como un estilo de vida basado en la conciencia y la calma que permiten vivir de manera íntegra en el momento presente. Es un término que nace lejos de la psicología científica occidental y tiene sus raíces en la filosofía oriental antigua que refiere como eje central la actitud vital de estar conectados con el momento presente. (Arguís et.al. 2012). Ello implica, no sólo un aspecto racional sino experiencial y práctico que permite entender desde la vivencia el significado que implica (Nhat-Hanh, 1991; 1992; 1993; 1996; 2003). Ello significa vivir en el momento presente, y lo asocia, a detener el ritmo actual desenfrenado y desde allí posibilitar el ser uno con lo que se está haciendo. (Arguís et.al. 2012).

Por su parte, Kabat-Zinn (1990) afirma que cuando se presta atención a cómo funciona la mente se suele hacer conciencia que esta comúnmente se ubica en el pasado o en el futuro, no el presente, lo que lleva a no vivir realmente los momentos que se están viviendo (citado en Arguís et. al. 2012). En esa misma línea, para los pacientes de la clínica de reducción del estrés el Mindfulness es más que una alternativa frente a situaciones de estrés, lo describen más como una forma de ser. Lo definen como la conciencia que se desarrolla prestando atención concreta, sostenida, deliberada y libre de juicios del momento

presente (Kabat-Zinn, 2013). A partir de la práctica del Mindfulness a través de la respiración las personas logran ubicarse en el aquí y en el ahora en tanto la respiración es una conexión importante con la existencia plena (Nhat-Hanh, 2012).

En consecuencia con lo anterior el Mindfulness es la aptitud de la mente para prestar atención a lo que está presente en el aquí y el ahora, estableciendo conciencia de cada momento que está experimentando el individuo (Snel, 2010). Es una forma para regular sistemáticamente la atención y la energía en la cualidad de la experiencia que se está viviendo, con el propósito de actuar en las múltiples posibilidades de la humanidad, de las relaciones con los demás y el mundo (Kabat-Zinn, 2013). Según este autor, esta práctica permite cambiar la estructura, el funcionamiento del cerebro y algunas de sus implicaciones sobre las formas como las personas se relacionan con sus pensamientos y emociones. Su mecanismo se explica en el fenómeno que ocurre cuando una persona está centrada en la inspiración, libera el pasado, libera el futuro y libera los proyectos, por ello habita en la respiración de ese ser. De esta manera la mente regresa al cuerpo para centrarse en lo que ocurre en ese momento, lleva a que cada individuo esté plenamente con su cuerpo y su mente centrado en el presente y lo que experimenta en él (Nhat-Hanh, 2012).

De esta manera la práctica del Mindfulness permite el cultivo de la intimidad con la mente la cual posibilita a las personas conectar y desarrollar los recursos internos más profundos para aprender, crecer, curar y transformar la comprensión de lo que cada ser humano es y de cómo puede vivir con mayor sabiduría, bienestar, significado y felicidad. (Kabat-Zinn, 2013). En relación con ello este autor afirma: “La conciencia plena es familiarizarse con el pensamiento, con sostenerlo amablemente en la conciencia, independientemente de lo que, en un determinado momento, ocupe la mente. En modo

alguno tiene que ver con desconectarse de los pensamientos o en empeñarse en cambiarlos”
(p. 29)

En ese sentido el Mindfulness se puede entender como la plena conciencia que le permite a la persona tomar contacto con lo que está ocurriendo en el cuerpo, en los sentimientos, en los pensamientos y en el entorno justo en el momento presente (Nhat-Hanh, 2012). Ello implica prestar atención deliberada y sin juicio al momento presente, cuidando de no criticar el momento que se está viviendo, para que emerja la conciencia. Es volver a la cualidad de ser humano abandonando la cualidad de hacedor humano, aprendiendo a encarnar el cuerpo y a habitar el único momento en que se vive, el presente. (Kabat-Zinn, 2013)

El Mindfulness hace su primera aparición en el año 1979 desde la fundación de la clínica de reducción del estrés en la Universidad de Massachusetts, gracias a la demostración de ser eficaz en la reducción del estrés y los problemas médicos asociados a este estado, como por ejemplo: la ansiedad, el pánico y la depresión, así como para aprender a vivir de un modo más eficaz y pleno con el dolor crónico, aumentar la calidad de vida de quienes sufren de cáncer y de esclerosis múltiple y reducir la incidencia de la recaída en personas con un historial de trastorno de depresión mayor (Kabat-Zinn, 2013).

Desde esta perspectiva, la reducción del estrés basada en la atención plena ha demostrado que influye positivamente en el modo en que el cerebro procesa la información en situaciones de estrés. Posibilita activaciones en determinadas regiones de la corteza prefrontal, permite el paso de la activación cerebral del lado derecho a la activación del lado izquierdo, cambio que suele estar asociado a un mayor equilibrio emocional e induce cambios positivos en el sistema inmunitario. También se ha demostrado que con esta

práctica se evidencia activación en las redes de la corteza cerebral implicadas en la experiencia directa del momento presente. (Kabat-Zinn, 2013). Estos resultados pueden asociarse a que el Mindfulness lleva a las personas a la consideración sin juicios de sí mismo, el respeto por la vida y a las capacidades de asombro frente a la experiencia que se viven en el presente (Snel, 2010).

De igual manera se ha descubierto que el programa de reducción del estrés basado en la atención plena provoca cambios en la estructura cerebral, específicamente en el engrosamiento del hipocampo, zona responsable del aprendizaje y la memoria y adelgaza otras zonas como la amígdala derecha, estructura que hace parte del sistema límbico y que está relacionada con reacciones basadas en el miedo (Kabat-Zinn, 2013). Estos hallazgos, refiere el autor tienen relación con el permanecer atento a las experiencias tal y como se están presentado, sin forzarlas para que sean diferentes.

Ahora bien, los resultados de la práctica de Mindfulness son evidentes cuando se realiza de manera sistemática teniendo en cuenta el proceso de atención plena. En la medida que se avanza en la capacidad de ser conscientes del momento presente, se van evidenciado nuevos efectos en habilidades cognitivas específicas y en consecuencia en el rendimiento académico, por ejemplo, en las habilidades para concentrar la atención sobre tareas específicas y procesar rápida y eficientemente la información asociada (Mañas et al., 2014).

Vale la pena subrayar que la esencia de la práctica de Mindfulness consiste en ser conscientes independiente de lo que se experimente en los momentos en los que se realizan las prácticas como en las actividades de la vida cotidiana. (Kabat-Zinn, 2013). En ese sentido la conciencia debe ser entendida como algo más allá del pensamiento y de la

emoción, es la conexión con lo que está sucediendo en el momento en el que se está, en el nivel sensorial consciente, sin atribuirle juicios, valores, etiquetas, sin ubicarse en el pasado, ni el futuro. (Snel 2010)

Al respecto Kabatt- Zinn afirma que lo más importante no son las sensaciones generadas por la respiración, los sonidos o los pensamientos, sino la conciencia que está sintiendo y conociendo directamente, lejos del pensamiento sobre lo que es la respiración o por que está ocurriendo en ese momento (2013). De manera que el Mindfulness desarrolla la atención pura en tanto lleva a las personas hasta la esencia más profunda de las cosas, su naturaleza misma, como lo dice este autor, la conciencia ya no es sujeto, una cosa o un estado deseable y estático que puede alcanzarse está más relacionado con un proceso que con un estado final.

Por ello el Mindfulness es un proceso que permite a las personas que descubran quiénes son como seres humanos, utilizando la capacidad de ser conscientes, de estar presentes y atentos a lo que ocurre en el momento presente y así vivir con mayor plenitud cada uno de esos momentos (Kabatt-Zinn. 2013). En ese sentido vale la pena considerar que el estar situados en el momento presente es importante en una época en la que el ritmo desenfrenado y vertiginosos propio al mundo actual nos aleja de lo esencialmente importante; en tanto es el presente el que media las relaciones de las personas con el mundo y es el que evita que la persona esté pensando en lo que pasará en el futuro, sin percatarse de que por ese pensamiento proyectado justo en ese instante se está perdiendo el placer de vivir lo que en ese momento está ocurriendo. Podría decirse que es recuperar la conciencia que se ha perdido de lo que habita en cada persona, el cuerpo, la respiración, las sensaciones, etc. En palabras del autor es desarrollar la capacidad de ser amables y

pacientes consigo mismo y con los demás (Kabatt-Zinn, 2012). En esa misma línea se puede afirmar que el Mindfulness es una forma de ser que requiere del cultivo permanente, es una disciplina que cuando se logra, se expande de manera natural en las diferentes áreas de la vida del ser humano.

De manera que, es fundamental tener en cuenta las condiciones en las que se desarrolla, lo primero que Kabatt-Zinn (2013) refiere, es que se debe estar con una mente de principiante y hacer contacto con la respiración. Es así como la mente de principiante dispone a las personas a nuevos descubrimientos y comprensiones, en tanto es el espacio existente entre lo que se sabe y lo que se ignora. Es la mente que se pregunta sobre las propias creencias, la que está dispuesta a indagar, a observar profundamente más allá de la apariencia de las cosas o de lo que se ha supuesto de ellas.

En ese sentido, los principiantes suelen abordar las experiencias nuevas sin saber mucho sobre ellas y esto supone estar más abiertos, característica innata de la mente. Estar en el momento presente permite a las personas estar conectadas con su vivencia inmediata y lo que ella trae consigo, por lo general algo nuevo. La conciencia es un contenedor de las emociones y los pensamientos, en tanto no deja que las personas queden atrapadas en ellos porque permite que fluyan en el mismo presente (Snel, 2010).

De acuerdo con la filosofía oriental la mente es considerada como un sexto sentido y en esa vía no se refieren solo a la mente como el pensamiento, sino como la conciencia, es decir la capacidad que posibilita a la mente para conocer de un modo no conceptual. (Kabbat-Zinn, 2013).

De tal manera que la mente de principiante en el contexto del Mindfulness está centrada en la capacidad de poder explorar los elementos fundamentales de la vida, en el cómo las personas terminan generando identificaciones con las consecuencias que ellas pueden traer consigo, posibilita en ese sentido profundizar las visiones y perspectivas que las personas suelen adoptar (Kabbat-Zinn, 2013). Al respecto se podría pensar que en el momento en que una persona reconoce que no sabe sin preocuparse por ello, es cuando emergen la claridad y creatividad.

En ese orden de ideas, se puede pensar que la mente de principiante es una actitud que no está relacionada con la ignorancia o el desconocimiento, sino con estar abierto a la inmensidad de lo que es posible conocer y se ignora, liberándose del anquilosamiento que puede generar lo que ya se conoce o se tiene como saber y que se da cuando realmente la persona se logra situar en el momento presente.

Por otra parte, la segunda condición para lograr la conexión con el momento presente es la respiración que se suele convertir en el centro de atención para estar en el momento que se está viviendo, en tanto es en este momento en el que respiramos; como dice Kabatt-Zinn, el último aliento ya no está y el próximo todavía no ha llegado, es decir que solo respiramos en el ahora (2013).

Desde esta perspectiva Kabatt-Zinn plantea que la atención está relacionada con lo que parece ser, el que percibe y lo que parece ser percibido, el objeto al que se está atendiendo formando una totalidad dinámica e inseparable, en ese instante los pensamientos terminan transitando por el ilimitado plano de la conciencia (2013). De acuerdo con lo anterior, cuando se logra ese tipo de unión se establece la conexión con el momento presente y allí se dan las condiciones de actuar con mayor claridad en el campo de los

eventos cambiantes, la conciencia entendida como algo más allá del pensamiento y la emoción.

Con referencia a recientes estudios científicos, en la Universidad de Toronto, han encontrado varias redes neuronales diferentes para las diversas experiencias autorreferenciales, por ejemplo el foco narrativo en el cerebro se activa mientras se elaboran historias basadas en la experiencia, es una activación cargada de pensamiento que suele ser asociada a momentos de preocupación o duda. Otra red nominada foco experiencial se activa cuando las personas se aquietan y se centran en el momento presente, cuando están centradas en las sensaciones que experimentan a través de su cuerpo sin la intervención de la red narrativa. De esta manera, dicho estudio descubrió que las personas que habían participado del programa de reducción del estrés basado en la atención plena evidenciaron un aumento en la red neuronal del foco experiencial y una disminución en la actividad de la red neuronal del foco narrativo (Kabat-Zinn, 2013).

Con respecto a los niños, la práctica de la atención plena y el estar conscientemente presentes les permite aprender a parar por un instante, sentir la experiencia de ese momento, identificar la necesidad real en él y así continuar con las actividades que suelen desarrollar con mayor conexión con ellas (Nhat-Hanh, 2012).

Lo anterior supone que la práctica de Mindfulness está relacionada con el llevar una y otra vez la atención a cualquier actividad que se realice en el momento presente y de esta manera a la conciencia a pesar del continuo impulso que suele llevar a las personas nuevamente al pensamiento de lo que pasó o de lo que pasará. Es así como lo plantea Kabat-Zinn, el propósito de la atención plena es relacionarse con lo que ocurre justo en el

momento en el que está ocurriendo y así experimentar la sensación de felicidad, tranquilidad y ecuanimidad (2012).

Para tal efecto, Kabbat-Zinn (2012) afirma que prestar atención es una habilidad susceptible de desarrollo y perfeccionamiento, las personas pueden reconocerse como pensamientos, eventos que se presentan en el plano de la conciencia, que aparecen y desaparecen rápidamente, acompañados de comprensiones en algunos casos cargados de emociones y según la forma como las personas se relacionen con ellos, llegan a generar diferentes tipos de efectos negativos o positivos en sus vidas. En ese sentido el autor asigna un importante valor a la capacidad propia de los seres humanos de mantener la conciencia en la sensación que se esté experimentando, no importa si es negativa o positiva y además la relevancia de procesarla o asumirla de manera diferente.

En este contexto, Gázquez (2012) afirma que Kabat-Zinn explicita los fundamentos de la práctica del Mindfulness entre los cuales están: la generosidad, la gratitud, el dominio de sí mismo, el perdón, la amabilidad, la compasión, la alegría empática y la ecuanimidad, las cuales se desarrollan gracias al cultivo de las siete actitudes de no juzgar, ser paciente, disponerse con mente de principiante, tener confianza, la no violencia, la aceptación y el dejar ir.

Para el caso de los niños, Arguís (2010) expresa que la práctica de la atención plena puede producir efectos beneficiosos en la persona, entre los cuales subraya aumentar la concentración, reducir automatismos, lograr mejor control de pensamientos, emociones, comportamientos y disfrutar con conciencia plena el momento presente, lo que genera efectos físicos y neurobiológicos, elementos descubiertos en el Programa Aulas Felices.

Contextos de aplicación del Mindfulness

Gracias a los hallazgos encontrados en el programa de reducción del estrés basado en Mindfulness en la Universidad de Massachusetts empezó a ser aplicado en diversos contextos. Entre algunos de ellos, vale la pena referir la terapia cognoscitiva basada en la conciencia plena, desarrollada inicialmente para prevenir las recaídas de la depresión (Segal, 2002, citado en Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014). Al igual en otros enfoques terapéuticos como la terapia de aceptación y compromiso (Hayes et al., 1999, citado en Zenner, et al, 2014) y la terapia conductual dialéctica (Linehan, 1993; Zenner, et al, 2014, citado en Zenner, 2014) en tanto el énfasis en estas intervenciones es la aceptación y el cambio (Zenner et al., 2014).

Sobre la base de las ideas anteriormente expuestas Didonna (2011) destaca tres cualidades que favorecen el mejoramiento de los trastornos clínicos como la depresión, la ansiedad y los trastornos de la alimentación a través de la práctica de Mindfulness, las cuales son: el no juzgar, la aceptación y la compasión (citado en Amigo & González, 2018). En ese sentido el Mindfulness ha demostrado ser eficaz en el tratamiento de diferentes trastornos clínicos como los de alimentación según Kristeller y Hallet (1999) y ansiedad y depresión Hofmann, Sawyer, Witt (1999) (citado en Amigo & González, 2018)

En la misma línea las corrientes actuales que utilizan intervenciones con base empírica e incorporan la práctica de Mindfulness son: la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT; Hayes, Strosahl & Wilson, 1999), la Terapia Dialéctico-Conductual (Linehan, 2003), la Terapia Cognoscitiva Basada en Mindfulness (Segal, Williams & Teasdale, 2006) y la Reducción del Estrés Basada en Mindfulness (Kabat-Zinn, 1982)

(citado en Amigo & González, 2018), lo que puede indicar una importante ampliación en contextos de aplicación terapéutica con los beneficios que ello supone.

De la misma manera, en los últimos años en el ámbito educativo se ha evidenciado una creciente aceptación en relación a que las escuelas no sólo deben proporcionar a los niños una educación formal, sino también deben considerar aspectos relacionados con su bienestar (Huppert y Johnson, 2010, citado en Amigo & González, 2018). En relación con ello las intervenciones para el aspecto socio-emocional han mostrado ser eficaces en el desarrollo de las competencias sociales y afectivas, además de favorecer el rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, citado en Amigo & González, 2018).

Al mismo tiempo bajo la categoría del desarrollo de habilidades socio-emocionales se está extendiendo la implementación de las intervenciones basadas en Mindfulness, adaptadas en el contexto escolar con el propósito de desarrollar habilidades para el manejo del estrés y las habilidades socio-emocionales, cognitivas y comportamentales (Felter et al., 2016, citado en Amigo & González, 2018).

En este contexto de desarrollo Argüís et al. (2012) refiere que la atención plena es un estilo de vida basado en la conciencia y la calma, que les permite vivir a los niños íntegramente en el momento presente. Su propósito es el de disminuir automatismos y promover el cambio en el ritmo vertiginoso en el que suelen estar inmersas las personas. Este mismo autor refiere que la práctica de la atención plena puede producir beneficios relacionados con: el aumento de los niveles de concentración, la disminución de automatismos, la mejoría en el control de pensamientos, emociones y conductas, el disfrute en el momento presente, los efectos físicos saludables (relajación, mejora de la respiración,

regulación de la presión arterial, potenciación del sistema inmunitario) y los cambios positivos a nivel neurobiológico.

En ese sentido Zenner, et al. (2014) a través de varias revisiones y metanálisis pone de manifiesto que las intervenciones basadas en Mindfulness demostraron efectividad en diferentes problemas y trastornos clínicos relacionados con el estrés en varios grupos de enfermedades (Grossman et al., 2004 ; Fjorback et al., 2011 ; Piet & Hougaard, 2011 ; Piet et al., 2012,). El autor subraya como un aspecto interesante de dichas aplicaciones de Mindfulness el poder que tienen tanto en la prevención como en la promoción de la salud en poblaciones fuera del contexto clínico, es decir sin ningún trastorno y relaciona los beneficios con la reducción del estrés, el aumento del bienestar y el fortalecimiento de las funciones inmunitarias (Davidson et al., 2003 ; Chiesa & Serretti, 2009 ; Eberth & Sedlmeier , 2012); la promoción del desarrollo personal desde la autocompasión, la empatía y la toma de perspectiva (Shapiro et al., 1998 , 2007 ; Birnie et al., 2010); el aumento de la capacidad de atención (Jha et al., 2007 ; Tang et al., 2007) y la capacidad de mantenimiento temporal de la atención (Sauer et al., 2012).

Igualmente gracias a las diferentes aplicaciones y a los beneficios encontrados en las intervenciones basadas en Mindfulness para adultos, se ha generado un interés importante por parte del sector académico y médico en desarrollar adaptaciones de estas intervenciones dirigidas a niños y jóvenes (Zenner, et al. 2014). Aunque la investigación en este campo es reciente, las revisiones iniciales sugieren que las intervenciones basadas en Mindfulness son factibles y beneficiosas con niños y adolescentes tanto en muestras clínicas como no clínicas. Por ejemplo se han evidenciado aplicaciones exitosas con adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Van der Oord et

al., 2012 ; Weijer-Bergsma et al., 2012), en adolescentes con una variedad de trastornos de externalización (Bögels et al. , 2008), reducción de los síntomas de depresión en niños de minorías (Liehr & Díaz, 2010), reducción de la ansiedad y aumento de las habilidades sociales en estudiantes con trastornos de aprendizaje (Beauchemin et al., 2008) y disminuciones en la hostilidad, malestar general y emocional en jóvenes con riesgo y VIH positivos, al igual que reportaron mejoras en el rendimiento académico, las relaciones Interpersonales, la reducción del estrés y la salud física (Sibinga et al., 2011). (Citado en Zenner et al., 2014).

Como resultado de lo anterior se han creado los primeros marcos conceptuales en cuanto a las razones por las cuales las intervenciones basadas en Mindfulness son beneficiosas para los niños y jóvenes y las maneras como podrían funcionar los mecanismos que se utilizan en esta práctica aplicados a ellos (Red de Investigación de Educación para la Mente y la Vida, 2012; Zelazo & Lyons, 2012, citado en Zenner et al., 2014). En ese sentido la escuela es el escenario apropiado para desplegar programas basados en la atención plena especialmente con grupos de niños que requieren un acompañamiento especial tanto como en un programa de prevención y desarrollo.

De manera que se puede afirmar que la atención plena es la base y la condición básica para la educación socio-afectiva, pues ello implica que los niños desarrollen habilidades para regular su atención y emociones, para gestionar los sentimientos de frustración y auto-motivarse en situaciones difíciles (Zenner, et al. 2014). Al igual estos objetivos pueden enmarcarse dentro de las habilidades que se deben desarrollar en el siglo XXI, las cuales incluyen no solo la autorregulación atencional y emocional, sino las disposiciones prosociales como: la empatía y la compasión, las auto-representaciones, la

sensibilidad ética, la creatividad y las habilidades para resolver problemas y para enfrentarse a una sociedad rápidamente cambiante, y así ser ciudadanos del mundo, sensibles, inteligentes, cariñosos y comprometidos como refiere Shapiro sobre los retos de la educación en el mundo actual.

Lo anterior ha llevado a que en diferentes escuelas de Estados Unidos estén incorporando la práctica del Mindfulness antes y después de las clases y en España en más de 200 colegios públicos especialmente en la Comunidad Autónoma de Canarias (Sanmartín, 2015, citado en Amigo & González, 2018). Por lo tanto existen una gran diversidad de programas de Mindfulness aplicados en el contexto escolar entre los cuales se encuentran para estudiantes de primaria o secundaria: El Mindfulness in Schools Project (MiSP) en Inglaterra (Modrego et al., 2016), el Inner Kids Program, MindUP, Learning Mindful Shools, Wellness Works in Schools, to Breathe y Stressed Teens, en Estados Unidos (Mañas, Franco, Gil & Gil, 2014); Sente, ¡Atención Funcional!, en Brasil (Terzi et al., 2016); Compas, en Suecia y Call to Care- Israel, en Israel. (citado en Amigo & González, 2018)

También existen programas de intervención basados en Mindfulness exclusivos para profesores entre los cuales están: Mindfulness Based Well-Education (MBWE) de la Universidad de Toronto, Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) y el Stress Management and Relaxation Techniques (SMART), en Estados Unidos (citado en Amigo & González, 2018).

Por otro lado existen programas de Mindfulness de aplicación para alumnos y profesores de forma conjunta, entre los cuales están: el Inner Resilience Program (IRP), en Estados Unidos; y el Programa Respira, en Colombia (Mañas et al., 2014), así como

también programas que involucran a padres y a profesores, entre los cuales se pueden enunciar: Still Quiet Place, en Estados Unidos; y Staf Hakeshev, en Israel The Mindfulness Language (Amigo & González, 2018)

También se han desarrollado programas que incluyen a los docentes, familia y alumnos de cualquier etapa, entre ellos están: Treva (López-González, 2016), Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández, & Salvador, 2010) y Escuelas Conscientes, en España (Tébar, & Parra, 2015) y en Brasil, MindEduca (Terzi et al., 2016). (Citado en Amigo & González, 2018)

En el meta-análisis realizado por Amigo & González (2018) se estudiaron los efectos producidos por la aplicación de programas basados en atención plena en el espacio escolar con estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Como conclusión del estudio identificaron efectos beneficiosos en la regulación emocional, la competencia social y las funciones ejecutivas en todas las etapas educativas. En relación con lo encontrado en los programas de primaria subrayan además mejoras en relación con los niveles de ansiedad, la depresión, la atención plena, el desempeño académico y la atención cognoscitiva. En secundaria reportan mejoras en relación con los niveles de depresión sumado al estrés, mejoría en el bienestar psicológico, la atención plena y la atención cognoscitiva, también en preescolar reportan avances en relación con el desempeño escolar. Los hallazgos indican que la reducción de la ansiedad se produce en la mayoría de los estudios que la evaluaron con independencia del tipo de diseño y programa de intervención de atención plena, del tiempo y la duración de las sesiones. En los análisis encontrados atribuyen las mejorías identificadas como consecuencia de prestar atención a la respiración, el observar con interés y curiosidad pensamientos, sentimientos o sensaciones, y por el acto de dejarlos ir.

En ese orden de ideas, los resultados sustentan la premisa de que la práctica en atención plena facilita la toma de conciencia y la regulación emocional gracias a que se aumenta la capacidad de atención y de aprender a estar en el momento presente (Crescentini et al., 2016, citado en Amigo & González, 2018). De la misma manera, la atención plena está relacionada con la mayor calidad de vida, la competencia académica y las habilidades sociales, la disminución de la ansiedad, de la depresión y los síntomas somáticos (Greco, Baer & Smith, 2011, citado en Amigo & González, 2018).

Estado del Arte

Para la elaboración del estado del arte se realizó un rastreo de antecedentes en bases de datos de revistas indexadas con el propósito de reconocer la producción científica en torno al Mindfulness y los comportamientos impulsivos.

Dado que el interés científico por este tema es relativamente reciente se consideró importante incluir varios de estos antecedentes para justificar el planteamiento del problema en el primer capítulo de este documento. El rastreo de estos antecedentes evidencia una investigación prolífica en torno al Mindfulness, la cual es reciente aún con varios interrogantes por resolver y pocos estudios alrededor del Mindfulness y sus efectos en la impulsividad de los niños. Los pocos estudios encontrados están centrados en el Mindfulness y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adolescentes; por ello en este apartado se hará una referencia de las investigaciones realizadas sobre los efectos del Mindfulness inicialmente en un nivel general, en los docentes, en la población escolar, en niños y adolescentes para finalizar con lo encontrado en relación con la impulsividad propiamente dicha.

Por lo anterior es posible afirmar que la presente investigación atiende a un vacío de conocimiento a la vez que pretende contribuir a la solución de una problemática educativa relacionada con los comportamientos impulsivos en los niños.

De la misma manera si se analiza desde esta perspectiva, la impulsividad ha sido en su mayoría estudiada en el marco del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la cual son evidentes las dificultades del control de impulsos, sobre todo en los que son diagnosticados con el tipo hiperactivo-impulsivo y ello representa un problema de salud

pública debido a su elevada prevalencia epidemiológica, estimada entre un 3% y un 7% de la población escolar DSM-IV-TR (Asociación Americana de Psiquiatría, 2001).

En este contexto el Mindfulness puede ser una respuesta al abordaje de los comportamientos impulsivos de los niños, ubicándose en el área de la educación socio-afectiva. Esta relación se puede establecer desde las concepciones que se han construido sobre este término, Kabat-Zinn (1994) lo describe como la atención focalizada en el momento presente sin prejuicios, es decir ubicada en el aquí y el ahora; Brown & Ryan (2003) definen el Mindfulness como una práctica de meditación que hace a la persona cada vez más consciente y atenta a sus experiencias vitales actuales; de la misma manera otros autores la conciben como un estado mental que hace énfasis en la observación y la atención sobre las experiencias actuales de sus estados internos, sus pensamientos y sus emociones, con una actitud de aceptación y sin emitir juicios (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Cardomy, Segal, Abbey, Speca, Velting y Devins, 2004, citado en Hill & Updegraff, 2012).

En este contexto Diez (2017) refiere un estudio publicado por investigadores de la Northeastern y Harvard en la revista *Psychological Science* en el que exponen que la razón por la cual el Mindfulness favorece los procesos psico-emocionales es porque a través de esta práctica se logra un mayor nivel de autoconocimiento, en los momentos en los cuales se realizan ejercicios para percibir las propias experiencias y familiarizarse con ellas. Permite que las personas que lo practican sean más compasivas con sus sentimientos y percepciones, fortaleciendo la capacidad de elección, en tanto procura focalizar la atención y estar receptivos a la información que se está recibiendo.

Por otro lado, se tiene evidencia de una cuarta categoría de beneficios en la salud mental asociados a la práctica de Mindfulness. Las investigaciones de la Universidad de Oregon concluyen que este tipo de prácticas cambian el cerebro protegiéndolo de enfermedades mentales, encontrado su explicación en el aumento de la densidad axonal y el crecimiento de la mielina que esta práctica genera en algunas regiones cerebrales. (Diez, 2017)

En esta línea, este autor cita el estudio realizado en el 2011 por el NIH's Centro Nacional para Medicina Complementaria, en el que se afirma que la práctica de Mindfulness mejora la salud mental de manera generalizada, como lo evidencian las imágenes de resonancia magnética de los cerebros de 16 personas, 2 semanas antes y después de practicar meditación, actividad que está relacionada con esta práctica. Al igual referencia los datos de los investigadores del Hospital General de Massachusetts, el Bender Instituto de Neuroimagen en Alemania y la Universidad de Massachusetts Medical School.

En el contexto escolar, Justo, Ayala y Martínez (2010) evaluaron el impacto de un programa de Mindfulness con estudiantes inmigrantes de secundaria en el cual demostraron una mejora significativa de los niveles de auto-concepto y rendimiento académico (citado en Diez, 2017). Al igual este estudio reafirma los hallazgos de López, González y Oriol (2005) en los cuales encontraron correlación entre los hábitos globales de relajación y el rendimiento académico y clima en el aula (citado en Diez, 2017).

En el caso de los estudiantes, Diez (2017) refiere que este tipo de prácticas promueven el desarrollo integral fortaleciendo el auto-concepto, la autoestima, aumentando el nivel de satisfacción personal, el rendimiento cognitivo, los resultados académicos, el

clima de los salones de clase, las relaciones interpersonales, la motivación por aprender, y así mismo reduciendo la agresividad, la violencia y los problemas de disciplina.

En los docentes afirma Palomero (2016) “propicia el desarrollo de la inteligencia emocional, el pensamiento positivo, incrementa el bienestar personal, la capacidad de resiliencia, lo que ha tenido incidencia en la disminución de los días de no asistencia laboral por enfermedad” (citado en Diez, 2017 p. 32).

En la Universidad de Utah se ha encontrado beneficios en el sueño: “el de posibilitar y conciliar un mejor sueño, gracias a la menor activación que se genera en quien lo practica, antes de acostarse, que además beneficiará la capacidad de manejar el estrés” (Diez, 2017, p. 31). En esta investigación además describen que gracias a la práctica de conciencia plena se evidencia un mejor control de los emociones y estados de ánimo, permite un mayor control de la activación del cerebro, mejor procesamiento sobre el dolor y gestión de las emociones (Diez, 2017).

Al respecto sustentan que la práctica de atención plena fortalece diversas regiones cerebrales especialmente la corteza prefrontal, la cual es la responsable de la integración de la conducta humana y afirman cambios morfológicos duraderos tanto en la corteza cerebral como en los hábitos mentales de las personas que lo practican (Simón, 2007, citado en Arguís, 2012).

Por su parte Azkarraga y Gallina (2016) presenta una investigación innovadora sobre el cambio en los valores gracias a la participación en un programa de formación para instructores Mindfulness, en la que concluye que esta práctica promueve una mayor conciencia de las acciones de los individuos sobre sí mismos y sobre el mundo a través de la reapropiación de la atención y la intención.

Mindfulness en el contexto escolar

En la actualidad, las intervenciones basadas en Mindfulness implementadas en el contexto escolar se están desplegando con el propósito de desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para gestionar el estrés, fortalecer sus habilidades socioemocionales, cognitivas y comportamentales (Felver, 2014, citado en Rubio, Luna, Castillo, Rodríguez, 2016). Es así, como este tipo de programas actualmente se llevan a cabo en varias ciudades de Estados Unidos y en más de doscientos colegios públicos de España extendiéndose cada vez más a otros países interesados en este tipo de intervenciones con estudiantes de primaria y secundaria. (Amigo & González, 2018).

Por su parte Ramos y Hernández (2009) mencionan un estudio en el cual 27 escolares recibieron entrenamiento en inteligencia emocional de ocho semanas de duración, basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) que integraba la práctica de la conciencia plena siguiendo las recomendaciones del programa de reducción del estrés de Kabat-Zinn (1990) y en el cual encontraron en comparación con el grupo control de 22 estudiantes universitarios, que en el grupo experimental presentaron disminución en los niveles de ansiedad y cambios importantes en el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional. En este estudio concluyeron que el entrenamiento combinado de Mindfulness y otras prácticas relacionadas con la inteligencia emocional favorecen la disminución de la emocionalidad negativa. En este contexto la emocionalidad negativa hace referencia a la disminución de la ansiedad, la reducción de los pensamientos depresivos de naturaleza intrusiva, una menor tendencia de los participantes a culparse, tanto a sí mismos como a otros, de centrarse en sus dificultades y de disminución de pensamientos intrusivos relacionados con sus problemas cotidianos. También refirieron que algunas variables de

procesamiento emocional cognitivo no mostraron cambios significativos. En definitiva, los participantes mostraron mayores puntuaciones en planificación de problemas y una mayor capacidad para apreciar lo positivo.

Por ello Ramos y Hernández (2009) concluyen que el Mindfulness favorece de manera importante que las personas estén más atentas a sus estados emocionales y tengan una mayor claridad sobre estos logrando una mayor integración y respuesta diferente frente a las personas que prestan atención a sus estados emocionales y que quedan anclados a pensamientos intrusivos, generando dificultad para clarificar y reparar sus emociones.

Por otro lado en un estudio realizado en el contexto escolar español con niños de 6° de primaria con el propósito de encontrar la eficacia de una intervención breve basada en Mindfulness, se concluyó que en el aspecto cognitivo mejora los niveles de concentración, atención, capacidad de enfoque, atención sostenida, capacidad de realizar cambios atencionales y el de observar sin juicios (García, Luna, Rodríguez, & Castillo, 2016). También que aumenta la capacidad de perspectiva para analizar de manera objetiva y eficaz los problemas posibilitando la capacidad de reflexión y flexibilidad conductual (García, et. al. 2016).

En consecuencia, estos beneficios están relacionados con los bajos niveles de preocupación y menos intentos de supresión de pensamientos o de evitación de experiencias específicas. Este mismo autor refiere que se ha demostrado que la meditación cambia de forma notoria la respuesta de la amígdala generalizándose de manera importante hasta cuando la persona no está meditando. (Diez, 2017)

En ese sentido, en la revisión sistemática realizada por Amigo, et. al. (2018) sobre programas de Mindfulness realizados con niños y adolescentes, se refieren los efectos

emocionales relacionados con la mejora de la depresión, mejora de los síntomas de ansiedad, mejora del manejo del estrés y de la regulación de las emociones; señalan los efectos psicosociales relacionados con el bienestar psicológico, la atención plena, la competencia social, el desempeño académico, la aceptabilidad, el autoconcepto y la autocompasión; y por último, los efectos cognitivos, como el aumento de los periodos de atención, la disminución de los síntomas psicosomáticos, disminución de la rumia, disminución de la impulsividad, aumento de la empatía, mejora en la integración visomotriz, aumento de la memoria auditivo-verbal inmediata, mejora en las funciones ejecutivas como la inhibición, la flexibilidad cognoscitiva y la memoria de trabajo (citado en Díaz, Dueñas, Sánchez, 2018).

En este mismo estudio concluyen que suelen ser frecuentes en los programas revisados la referencia de efectos beneficiosos del Mindfulness en la regulación emocional, la competencia social y las funciones ejecutivas en todas las etapas educativas. En primaria refieren adicionalmente efectos positivos en la ansiedad, la depresión, la atención plena, el desempeño académico y la atención cognoscitiva. En los estudiantes de secundaria refieren mejoras en la depresión, el estrés, el bienestar psicológico, la atención plena y la atención cognoscitiva (Díaz et al., 2018).

A este respecto, un meta-análisis reciente realizado por Zenner, Herrleben-Kurz y Walach (2016) que consistió en la revisión sistemática en 12 bases de datos y 24 estudios relacionados con los efectos de programas de Mindfulness, concluye que la práctica de la atención plena en los niños y adolescentes permite el incremento en las habilidades de atención, la disminución del estrés, la promoción de la autorregulación frente a situaciones difíciles, el incremento de la resiliencia y la disminución de los comportamientos agresivos.

En esta misma vía la revisión de las investigaciones que se han realizado alrededor del Mindfulness y sus beneficios en diferentes dificultades comportamentales, especialmente las relacionadas con comportamientos impulsivos en adolescentes, se ha podido encontrar que las agrupan en tres categorías: los beneficios afectivos, intrapersonales e interpersonales (Davis & Hayes, 2011, citado en Diez, 2017). Estos autores señalan entre los beneficios afectivos: la disminución de los síntomas ansiosos y depresivos; entre los beneficios intrapersonales: los relacionados con el bienestar y la calidad de vida (aumento de la atención y sensación de bienestar) y en los beneficios interpersonales: la satisfacción en las relaciones, el aumento de las habilidades de gestión y la regulación emocional (Davis & Hayes, 2011, citado en Diez, 2017).

Estos beneficios a nivel emocional están asociados a que la conciencia plena tiene relación con las sensaciones subjetivas de sentirse tranquilo, con paz interior, con menor estrés e irritabilidad. En este sentido Diez (2017) afirma que “existen diferentes estudios en los cuales las personas que tienen este tipo de prácticas han mostrado una disminución objetiva de los niveles de cortisol, hormona asociada al estrés” (p. 30).

En esta misma línea García y Castillo (2016) realizaron una intervención breve basada en Mindfulness con estudiantes de educación primaria y encontraron una disminución de problemas de conducta en el aula y una mejora en las relaciones sociales y de relajación (citado en Diez, 2017), hallazgos que coinciden con los referidos por Mouraro (2016), alrededor de experiencias innovadoras llevadas a cabo en distintos niveles del sistema educativo en Brasil, en las que concluyen que el Mindfulness puede ser una herramienta valiosa para la transformación social, basada en la compasión y la cooperación. Vale la pena referir la investigación de López, Herrero y Bisquera (2016) en la que han

presentado la validación de una herramienta de investigación relacionada con la escala del estado de relajación de Mindfulness para adolescentes (citado en Diez, 2017).

De igual manera, el estudio piloto realizado por García et al. (2016) permite encontrar aportes interesantes en el ámbito escolar, en el cual se diseñó una intervención breve basada en Mindfulness adaptada al contexto escolar para estudiantes de primaria que estuvo centrada en estudiar el efecto de este tipo de intervención sobre un conjunto de síntomas internalizantes y externalizantes, las habilidades de Mindfulness (en relación con la capacidad de tomar contacto con el momento presente, la actitud de aceptación y el no juicio a los pensamientos, sensaciones y emociones) el rendimiento académico y para finalizar su viabilidad y aceptación.

Los resultados obtenidos en este estudio mostraron un efecto importante en los participantes sobre los problemas de conducta de los estudiantes, disminuyendo en el grupo experimental en relación con el grupo control. Descubrieron que los estudiantes del grupo experimental mantuvieron su nivel de desempeño académico, mientras que los estudiantes del grupo control demostraron un descenso en la nota media de matemáticas. Para las variables restantes los resultados evidencian que no se tuvo mayor efecto (Rubio, 2016). En esta misma investigación Rubio resalta que el tutor del grupo experimental reportó un efecto consistente de calma y relajación y una mejora en los problemas de conducta, relaciones sociales, auto-aceptación y la integración en el aula entre los estudiantes que participaron en el entrenamiento, lo que facilitó una mejora en el clima del aula.

En consecuencia García et al. (2016) refiere que los resultados encontrados en su estudio tienen relación con investigaciones previas que han evidenciado consecuencias positivas, producto de las intervenciones en Mindfulness realizadas en el contexto escolar,

específicamente sobre los problemas de conducta, la aceptación entre iguales y el mantenimiento o mejora en el rendimiento académico.

Debido a que las investigaciones sobre los efectos del Mindfulness en el contexto educativo aún son escasas, especialmente en Latinoamérica, esta propuesta de investigación se convierte en una oportunidad para ampliar el conocimiento sobre esta área de intervención en este escenario, específicamente en relación con los efectos que ello puede tener en niños de primaria que presentan comportamientos impulsivos. Sumado a ello, este estudio se puede convertir en una respuesta educativa alternativa al abordaje que tradicionalmente se realiza con los niños que evidencian comportamientos impulsivos, el cual suele estar enmarcado exclusivamente en las intervenciones terapéuticas externas al contexto escolar y en muchos casos abordados solo con medicación.

Por ello, vale la pena citar la revisión realizada por Felver et al. (2016) con el propósito de que se logre avanzar aún más en los procesos de investigación científica y rigurosa acerca del Mindfulness. Estos autores subrayan la importancia de realizar estudios que tengan en cuenta ensayos experimentales aleatorizados de control, que utilicen la condición de control activo, que incluya componentes didácticos y experienciales, que se relacionen los resultados de la intervención con otro tipo de mediciones escolares como logros académicos, resultados de comportamiento y datos de seguimiento, que reporten detalles completos de los sujetos a quienes va dirigida la intervención, que exploren los efectos en la implementación con estudiantes con discapacidades identificadas de aprendizaje o socio-emocionales, que evalúen científicamente la preparación necesaria para quien despliega el programa de conciencia plena que garantice la eficacia de este.

En relación con las investigaciones realizadas sobre Mindfulness e impulsividad como se enunciaba anteriormente son escasas, se encuentran algunos abordajes centrados en el Mindfulness y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad que se describirán a continuación.

López y Pastor (2019) realizaron una revisión documental sistemática de estudios realizados sobre la eficacia de las intervenciones basadas en Mindfulness en niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad; de 121 artículos se centraron en 6 que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión, entre los cuales estaban documentos publicados entre el 2001 al 2018, escritos en español e inglés, que incluyeran muestra diagnosticada en trastorno de déficit de atención con hiperactividad y que fueran con población de niños y adolescentes y finalmente que contaran con el texto completo del estudio.

De manera que encontraron que de los diferentes estudios solo en un 33% utilizaron grupo control, todos los niños contaban con diagnóstico de trastorno por déficit de atención, 3 de dichos estudios se realizaron con una muestra reducida (Singh & Van de Weijin-Bergsma, 2012), 5 estudios realizaron un entrenamiento simultaneo con los niños y los padres (Lo, Wong, Wong, Wong & Yeung, 2016; Meppelink, 2016; Van de Oord, 2012; Van de Weijin-Bergsma, 2012) y en 1 de esos estudios se realizó el entrenamiento de 12 semanas de Mindfulness con madres y luego con los niños (Singh, 2009). (Citado en López & Pastor 2019)

En la revisión documental López y Pastor (2019) encontraron dentro de las investigaciones referencia de beneficios para los miembros de la familia, en 3 estudios mostraron reducción en los niveles de estrés parental (Lo et al., 2016; Van de Oord et al.,

2012) en 2 estudios mostraron una mejora en las habilidades parentales (Lo et al., 2016; Singh, 2009) y en 1 se muestra un incremento en la satisfacción respecto a la crianza e interacción con los hijos (Singh, et al., 2009).

Entre los programas que los autores refieren fueron utilizados están: el programa “MyMind” programa de intervención para padres e hijos con TDAH en un 67% y el 37% restante utilizó otros tipos de programas como el programa de reducción del estrés basado en Mindfulness de ocho semanas (Lo et al., 2016) y un protocolo de 12 semanas de entrenamiento en Mindfulness (Singh, 2009). La duración de las intervenciones fue entre 8 a 12 sesiones una por semana con un seguimiento posterior a la intervención de entre 8 a 12 semanas (citado en López & Pastor, 2019).

En relación con los resultados los anteriores, los autores refieren que son evidentes la disminución de los indicadores característicos del trastorno de déficit de atención con hiperactividad, se identifica una mejoría respecto a la inatención en un 40%, en relación con la hiperactividad un 30% y con respecto a la impulsividad en un 30%.

De este análisis documental se puede subrayar la importancia de ampliar las investigaciones en el contexto educativo, en el marco de la educación inclusiva para que se logre una mayor cobertura más allá de los niños que presenten el trastorno, aunque los estudios en esta área son limitados refieren importantes beneficios cognitivos, psicológicos y sociales que puede transferirse al contexto escolar. López y Pastor (2019) señalan que dentro de la revisión documental realizada es importante subrayar algunas limitaciones como la medida de la muestra, los pocos estudios cualitativos, la poca estandarización de la medidas de evaluación y los instrumentos de evaluación e investigaciones con grupo control; esto lleva a pensar en la importancia de ampliar las investigaciones en esta área que

puedan tener una mayor rigurosidad metodológica en términos de la muestra poblacional, que se amplíe para contemplar no sólo a los niños con dificultades de impulsividad por el trastorno de déficit de atención con hiperactividad sino en los diferentes marcos explicativos, que sean aplicados en el contexto educativo, entre otras variables.

En Colombia las investigaciones sobre el impacto del Mindfulness y sus contextos de aplicación son escasas; entre ellas se puede referenciar el estudio realizado por la Universidad de Los Andes del programa escolar Respira en educación (2015). El propósito de este estudio se centró en evaluar el impacto que generaba el programa en los docentes y estudiantes participantes. Se desplegó en un periodo de tres años (2015-2017) con la participación de 21 colegios en cuatro regiones de Colombia, de las cuales dos se encuentran en zonas de conflicto (Tumaco en Nariño y Tambo en el Cauca) y otras dos son zonas urbanas vulnerables (Bosa y Suba en Bogotá y Terrón Colorado en Cali). Esta investigación se realizó con 8 colegios experimentales y 8 colegios de control después de 7 meses de desarrollado el programa, con el fin de evaluar su impacto, se investigó la implementación del programa en términos de pertinencia, coherencia, fidelidad y satisfacción por parte de los docentes y estudiantes participantes.

En ese contexto los resultados que encontraron refirieron que los docentes que hicieron parte del programa mejoraron sus niveles de atención significativamente con respecto a los docentes del grupo control, los docentes reportaron mayores niveles de atención por parte de sus estudiantes de grado 1° a 3° y en el caso de Tambo y Tumaco también por parte de los estudiantes de los grados 4° y 5° soportados además por datos cualitativos. En relación con la presencia y conciencia en su vida laboral y personal, aunque no se encontraron resultados significativos a través de la evaluación de impacto, los

diversos relatos y testimonios por parte de los docentes se evidencia una mayor conciencia y práctica de este aspecto valorando los cambios positivos; en relación con el manejo del estrés se logró evidenciar que los docentes percibieron un mejor manejo, lo que contribuyó a su vez a prevenir el agotamiento físico y emocional y sus consecuencias relacionadas, disminuyeron los síntomas de ansiedad y de depresión en algunos grupos específicos de participantes teniendo en cuenta que la población a la que fue dirigida la investigación vive en zonas de conflicto armado. Realizaron la recolección de un número importante de testimonios en el que encontraron un impacto favorable en la regulación emocional de estudiantes y docentes participantes, disminuyendo comportamientos mal adaptativos y mejorando el manejo que dan a situaciones difíciles, lo que favoreció la reducción de la agresión reactiva. Se evidenció el aumento en el nivel de escucha activa (docentes y estudiantes de grados 4° y 5°), pero no refieren datos fiables acerca de la variable de empatía; varios testimonios de docentes hacen referencia a una mejor comunicación, al igual referencian impacto positivo a nivel cualitativo en: las relaciones interpersonales, la motivación hacia la docencia y el trabajo por parte de los maestros que participaron en el programa y los estilos docentes y manejo del aula.

En esa línea también se puede encontrar el estudio de Alagmo y Jiménez (2016) en el que por medio de un programa basado en Mindfulness lograron disminuir la ansiedad de los estudiantes en niveles físicos, mejoraron la capacidad para regular el comportamiento y mejorar los pensamientos distractores. El objetivo de este estudio fue evaluar el efecto de un programa basado en Mindfulness para el manejo de ansiedad de niños escolarizados con edades entre los 7 y 12 años de edad, con una investigación de tipo cuasi experimental sin grupo control. Participaron 7 estudiantes seleccionados a partir del puntaje obtenido en la

Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada, en aplicación pretest, postest y seguimiento. Los participantes asistieron a por lo menos el 50% de las sesiones.

En la búsqueda se otros estudios en Colombia sobre Mindfulness e impulsividad en niños de primaria en el contexto escolar, no se encontraron investigaciones asociadas, solo algunas relacionados con temas cercanos como el artículo de Bresó, Rubioela, Andriani (2013), “La inteligencia emocional y la atención plena como estrategia para la gestión de emociones negativas” cuyo objetivo es la reflexión alrededor de la evidencia empírica sobre la eficacia de las estrategias basadas en la atención plena y en la inteligencia emocional para gestionar la solución de problemas que comportan la aparición de emociones afectivamente negativas, artículo de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. El estudio realizado por Amutio y colaboradores (2015) sobre el aprendizaje y la práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar de la Universidad Javeriana de Bogotá. Para finalizar, se menciona el estudio de Barragán, Lewis y Palacio (2007) dirigido a estudiantes universitarios con problemas de atención, en el cual encontraron que a través de esta práctica se lograron cambios significativos en la autopercepción de los subprocesos atencionales y en los indicadores de atención del WAIS (Escala de inteligencia de Wechsler para adultos).

Como se aprecia, las investigaciones en otros países y en Colombia sobre el Mindfulness y la impulsividad en niños de primaria en el contexto escolar son escasas, por lo que se hace importante incursionar en el estudio de estas dos categorías de investigación que tienen impacto importante en el bienestar de los niños en la dinámica escolar y de manera consecuente en sus relaciones familiares y que basados en las investigaciones

realizadas sobre temas cercanos en otras poblaciones permiten tener una mirada esperanzadora y positiva de los hallazgos que se puedan encontrar en estas.

Ruta Metodológica

Tipo de Investigación

Para la ruta metodológica de este proyecto de investigación elegimos el enfoque mixto, en tanto este estudio centra su interés en analizar los efectos del despliegue de un programa de Mindfulness en los comportamientos impulsivos de los niños de grado primero de un colegio privado del norte de Bogotá y el enfoque de investigación mixto está configurado por procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implican la recolección de datos cuantitativos y cualitativos para el análisis de las categorías a investigar, de tal manera que se logra una mayor comprensión del objeto de estudio (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2008). En este caso se analizó la relación entre dos variables: un programa de Mindfulness y los comportamientos impulsivos de los niños, efectos que se evaluaron a través de instrumentos estandarizados y la observación directa de los maestros en relación con el comportamiento impulsivo en los niños en los diferentes espacios escolares.

Diseño de la investigación

Enfoque de la investigación

A partir del propósito de la investigación y lo planteado en los objetivos de la misma, se utilizó un enfoque de investigación mixto, en el que se aplicaron el enfoque cualitativo y cuantitativo de manera simultánea, recolectando, analizando e integrando información de los dos tipos durante las diferentes fases de la investigación.

Para ello, se utilizó el diseño transformativo secuencial, el cual fundamentalmente tiene dos etapas de recolección de datos: la etapa inicial para identificar los niños que evidencian comportamientos impulsivos y la segunda etapa posterior al despliegue del

programa de Mindfulness para identificar los avances que se han evidenciado en ellos. Antes y durante el despliegue del programa se llevó un registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos, en el cual los maestros describían aquellos comportamientos que les parecía importante referir. Al final se analizó de forma integrada la información recolectada de tipo cuantitativa y cualitativa. Es importante subrayar que se seleccionó este enfoque transformativo secuencial por la importancia que tiene en esta investigación la perspectiva teórica de las dos categorías de análisis el Mindfulness y los comportamientos impulsivos y desde allí se estableció la ruta que se llevó a cabo en la investigación. (Hernández et al., 2014)

En esta línea, una vez interpretados los resultados producto de la recolección de datos de tipo cuantitativo y cualitativo se establecieron las relaciones entre los hallazgos, inferencias y conclusiones producto de la información obtenida, con el propósito de ampliar la comprensión sobre los efectos del Mindfulness en los comportamientos impulsivos en los niños, campo en el cual es pertinente ampliar y combinar la información arrojada por los diferentes tipos de instrumentos.

De manera que para este diseño transformativo secuencial dentro de estas etapas se tuvieron en cuenta cuatro fases que se ampliarán más adelante y las cuales implicaron la recolección de datos iniciales, la implementación del programa, la recolección de datos posterior al despliegue del programa y el análisis de la información obtenida. En este orden de ideas, la primera fase fue la de identificación y caracterización de los niños con comportamientos impulsivos a través de la escala de observación EDAH como herramienta cuantitativa; posterior a ello, a los niños que se habían identificado con dicha escala, se les aplicó la subprueba de dominio de flexibilidad cognoscitiva de la batería ENI (Evaluación

Neuropsicológica Infantil de Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky, 2007), la cual ha sido diseñada a partir del test de Wisconsin; esta se utilizó como herramienta cuantitativa en tanto es una prueba estandarizada y para finalizar se inició el registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos como herramienta cualitativa.

En la segunda fase se realizó la selección y despliegue del programa de Mindfulness para la totalidad de los niños del grupo, independiente de si habían sido identificados o no con comportamientos impulsivos, a la vez que se continuó con la segunda etapa de recolección de datos a través del registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos de los niños que los maestros identificaron. Una vez finalizado el despliegue del programa se pasó a la tercera fase, en la cual se volvió a aplicar a los mismos niños la subprueba de dominio de flexibilidad cognoscitiva de la ENI, se recogió la percepción que tuvieron los tutores del avance de los niños en los comportamientos impulsivos con una adaptación de la escala EDAH y la información obtenida por los docentes en el registro de observación semiestructurado en la que describieron algunos comportamientos impulsivos presentados por los niños y su percepción final del proceso en relación con ellos. En la cuarta y última fase, se realizó el análisis de la información recolectada de las fuentes anteriormente citadas.

Además, se eligió el diseño transformativo secuencial porque tiene en cuenta diversos abordajes e involucra con mayor profundidad a los participantes en la investigación y de esta manera busca comprender el objeto de análisis sobre la base de marcos de referencia amplios, en este caso de los comportamientos impulsivos y el Mindfulness. (Creswell, 2009, citado en Hernández, et. al. 2014).

A continuación, se ampliarán con más detalle cada una de las fases de este enfoque investigativo:

I. Preparación del proceso de recolección de datos.

En este momento se formularon las preguntas a partir de la revisión documental. Luego se establecieron los criterios de selección de los participantes por medio de un muestreo por conveniencia y se tramitó el consentimiento informado de los niños y sus acudientes. Se diseñó el registro de observación semiestructurada de comportamientos impulsivos del cual se aseguró su confiabilidad mediante procesos de validación y pilotaje de su contenido. La validación se realizó con dos profesionales del área de psicología, una de ellas magister en neurociencias y otra magister en investigación, profesionales con amplia experiencia en el abordaje de niños con diversas dificultades de aprendizaje y comportamiento.

Por otra parte, el pilotaje se realizó con dos maestros del nivel a quienes se les solicitó el diligenciamiento del formato para verificar la comprensión de los aspectos allí referidos. A partir de la retroalimentación recibida por estas dos fuentes de información se realizaron los ajustes pertinentes. Una vez validado el registro de observación semiestructurada, se procedió a realizar una reunión explicativa con los docentes del nivel, sobre el uso del instrumento y posterior a ello, se inició su empleo con los cursos a quienes estaba dirigida la investigación y específicamente con los niños a quienes los maestros identificaron con comportamientos impulsivos a través de la escala de observación EDAH y se diseñó la adaptación de esta escala para evaluar los avances percibidos por las tutoras en relación con los comportamientos impulsivos con su respectiva validación en contenido por dos psicólogas especialista y magister en áreas del aprendizaje.

II. Recolección de datos.

Para esta etapa de la investigación se dispuso de dos instrumentos, uno de tipo cualitativo, el registro de observación semiestructurada de comportamientos impulsivos y uno de tipo cuantitativo la subprueba del dominio de flexibilidad cognoscitiva de la ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil) por ser una prueba estandarizada validada para el contexto colombiano (Rosselli, Matute, Ardila, Botero, Tangarife, Echevarría, Arbelaez, Mejía, Méndez, Villa & Ocampo, 2004) y que en su diseño mantiene la estructura de la prueba de las tarjetas de Wisconsin, ampliamente usada para la identificación de la impulsividad.

Para el uso del primer instrumento, el registro de observación semiestructurada, se realizó una reunión con los docentes implicados en el proceso en la cual se explicó cada uno de los ítems que lo configuran y se realizó un ejercicio práctico para monitorear el nivel de comprensión y manejo del mismo por parte de quienes lo iban a diligenciar. Este tenía como propósito recopilar las formas como los maestros evidenciaron los comportamientos impulsivos de los niños, contrastarlos con la escala EDAH, con lo encontrado en la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI y la valoración de los avances percibidos en los niños con la adaptación de la escala EDAH.

Para el caso de la aplicación de la subprueba del dominio correspondiente a la flexibilidad cognoscitiva de la ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil), la realizó directamente la investigadora, solo a los niños que los maestros identificaron con comportamientos impulsivos a través de la escala EDAH y teniendo en cuenta la definición operacional de la impulsividad: la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas, entendiendo que la prueba se aplicó

a los niños que fueron identificado por las tutoras con comportamientos impulsivos porque evidenciaban uno de estos tres elementos en sus comportamientos en un nivel de intensidad que es llamativo en comparación con la media del grupo. Para la aplicación de esta prueba, la investigadora generó un ambiente de confianza con los niños que favoreciera su mayor potencial de desempeño en ésta.

La subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI mantiene el diseño del test de Wisconsin, prueba que ha sido tradicionalmente utilizada para evaluar las funciones ejecutivas y específicamente la impulsividad (Felix, 2003; Roca, 2014). A través de esta prueba se identifica en el niño la capacidad de inhibir una respuesta prepotente, dominante y automática, por lo que supone interrumpir una determinada respuesta que se ha puesto en marcha para dar una respuesta más ajustada a la exigencia del medio, en el que participa directamente el control inhibitorio y en consecuencia se hace evidente el comportamiento impulsivo.

En el registro de observación semiestructurada se refirieron las tres características de observación:

- Dificultad para esperar: entendida como aquellos comportamientos en los cuales a los niños les cuesta esperar su turno (esperar en la fila para salir del salón, esperar en la fila para ir al baño, esperar en la fila para ir al restaurante, esperar en el turno para participar, esperar para recibir material, esperar para ser escuchado, etc.)
- Dar respuestas precipitadas: son aquellos comportamientos en los que los niños responden antes de que se presente la situación (cuando se le pregunta a otro niño y él responde, en los momentos en los cuales un niño está preguntando sobre alguna cosa y él responde otra, cuando responde antes de que se realice o termine la pregunta, etc.)

- Reacciones irreflexivas e inmediatas: son aquellos comportamientos que los niños suelen tener en respuesta inmediata a algún estímulo o comportamiento de un compañero o adulto y en las que termina agrediendo a otra persona (empujar porque creen que le van a pegar, pegar porque ve que otro niño tiene sus objetos, irrespetar de manera verbal porque sienten que lo van a sacar del juego, rapar los objetos que necesita así no sean suyos, etc.)

III. Organización, análisis y síntesis de datos.

En esta fase de la investigación se organizaron los datos recogidos por diferentes fuentes de los niños que fueron identificados por los maestros para hacer un análisis de estos, inicialmente desde cada instrumento y posteriormente haciendo una relación de la información que nos permitió encontrar puntos de convergencia o identificar disparidades en relación con los comportamientos impulsivos.

Durante el despliegue del programa de Mindfulness se mantuvo el seguimiento de los niños que evidenciaban comportamientos impulsivos a través del registro de observación semiestructurada de comportamientos impulsivos, con el propósito de hacer seguimiento a posibles variaciones como efecto del despliegue del programa. Una vez finalizó el despliegue del programa se aplicó nuevamente la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI y una escala que pretendía recoger la percepción de los tutores de los avances de los niños en relación con los comportamientos impulsivos basada en la escala EDAH.

Es decir que la información recogida a través de la prueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI, a través de la escala de percepción de los tutores sobre los avances de los comportamientos impulsivos de los niños, junto con el análisis de lo

referido por los docentes en el registrado de observación semiestructurada de comportamientos impulsivos fueron los instrumentos a través de los cuales se identificaron las variaciones y los efectos del programa en relación con los comportamientos impulsivos de los niños relacionados con la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas.

IV. Resumen, implicaciones y resultados.

En esta etapa de la investigación se subrayaron los hallazgos más significativos en relación con las categorías de investigación, comportamientos impulsivos y Mindfulness, haciendo relación a las implicaciones de los descubrimientos y los resultados obtenidos.

Alcance

El alcance de esta investigación es exploratorio y descriptivo, en tanto tiene como finalidad explorar y describir desde la perspectiva del Mindfulness la impulsividad y estudiar el grado de asociación que existe entre dos categorías de análisis, en este caso los comportamientos impulsivos y el despliegue del programa de Mindfulness en los niños de grado primero.

Muestreo

Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta la técnica de muestreo por conveniencia, seleccionando los cursos de grado primero, en tanto fueron los cursos reportados por parte de los tutores con mayor número de niños con comportamientos impulsivos; el total de niños en el grado primero era de 40. La única condición para la elección de los niños fue tener la calidad de estudiante del colegio en el grado mencionado. Vale la pena subrayar que por razones éticas el despliegue del programa de Mindfulness se

realizó con la totalidad de los niños del grupo en total 40, pero el análisis estuvo centrando en los 17 niños que fueron referidos por los maestros con comportamientos impulsivos porque evidenciaban uno de los tres elementos relacionados con la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas en un nivel de intensidad que es llamativo en comparación con la media del grupo.

Recolección de información

Para esta investigación se eligieron cuatro instrumentos para la recolección de la información, en el caso de la información cualitativa se utilizaron dos instrumentos. Con el primer instrumento se recolectó información antes, durante y después del despliegue del programa de Mindfulness, a través del registro de observación semiestructurada de comportamientos impulsivos, que fue diligenciado durante el proceso de investigación por los maestros de los cursos de primero A y primero B, en el cual anotaban comportamientos impulsivos que ellos consideraban relevantes. El otro instrumento cualitativo utilizado fue la escala de percepción por parte del tutor, de los avances de los niños en relación con los comportamientos impulsivos, la cual fue diseñada por la investigadora, validada en su contenido por psicólogas expertas y explicada a los tutores para garantizar la efectividad en su uso y que tenía como propósito recoger la percepción del nivel de avance de los comportamientos impulsivos de los niños por los cuales fueron inicialmente referidos para conformar el grupo al cual fue dirigida esta investigación.

En el caso de la información cuantitativa, se utilizó la EDAH (Escala para la evaluación del déficit de atención con hiperactividad) y la valoración antes y después del despliegue del programa de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI (evaluación neuropsicológica infantil), en tanto son instrumentos que por su confiabilidad y validez nos

permitió identificar los efectos derivados del despliegue del programa en los factores asociados a los comportamientos impulsivos (dificultad para espera, respuestas precipitadas y reacciones irreflexivas e inmediatas).

Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos utilizados en la investigación y las razones por las cuales se consideraron los más adecuados para este proceso.

EDAH (Escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad)

Se utilizó la EDAH, escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención con Hiperactividad para niños de 6 a 12 años, de Anna Ferré y Juan Narbona (2001) por ser una escala baremada y validada para Latinoamérica (Sánchez, Ramos & Díaz, 2010; Belmar, Holago & Navas, 2015) y utilizada en investigaciones colombianas (Henriquez, 2015). Esta escala consta de 20 ítems, con dos subescalas de 10 ítems cada una. El cuestionario fue diligenciado por la tutora de los niños, con aquellos que consideraba evidenciaban comportamientos impulsivos, la respuesta a cada ítem es evaluada en un rango de 0 a 3 puntos de acuerdo con el grado de frecuencia con el que se percibe la conducta descrita: 0 (Nada), 1(Poco), 2(Bastante), 3(Mucho). Para calcular las puntuaciones directas de cada sub-escala, se suman las puntuaciones correspondientes a cada una de ellas (hiperactividad, déficit de atención y trastorno de comportamiento) y luego se suman las tres subescalas. Cada puntuación se contrasta con la tabla de baremos, se obtiene el percentil y se contrasta con el punto de corte, en cada una de las escalas. Si las puntuaciones superan desde un punto de corte en la respectiva sub-escala se estaría

apuntado a un caso de lo que ella representa, déficit de atención con hiperactividad de tipo inatento o de tipo hiperactivo-impulsivo y/o con trastorno de conducta concomitantes.

Se seleccionó esta escala porque permite identificar los comportamientos impulsivos en el marco de trastorno por déficit de atención con hiperactividad tanto como en el trastorno de conducta.

EDAH

HOJA DE ANOTACIÓN

Nombre: _____ Grado: _____ Edad: _____

Sexo: F M Colegio: _____ Fecha: ___/___/___.

Responda a cada cuestión rodeando con un círculo el grado en el que el alumno presenta cada una de las conductas descritas

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
	0	1	2	3	
1					H
2					DA
3					H
4					DA
5					H
6					TC
7					DA
8					DA
9					TC
10					TC
11					TC
12					TC
13					H
14					TC
15					TC
16					TC
17					H
18					TC
19					DA
20					TC

		H	DA	H+DA	TC	H+DA+TC
RESUMEN DE PUNTUACIONES	PD					
	Centil					

Figura 1. Registro de la prueba EDAH

Fuente: EDAH

Subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI

Para el caso de la prueba de tipo cuantitativo se seleccionó la ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil) específicamente la subprueba del dominio de flexibilidad cognoscitiva, por ser una prueba estandarizada validada para el contexto colombiano (Rosselli, Matute, Ardila, Botero, Tangarife, Echevarría, Arbelaez, Mejía, Méndez, Villa & Ocampo, 2004).

Esta batería está sustentada en principios básicos de neuropsicología infantil, es una batería desarrollada recientemente a través de la cual se realiza una evaluación neurocognoscitiva integral de niños con edades entre los 5 y los 16 años. Incluye una evaluación de la preferencia lateral y un examen de signos neurológicos blandos. (Rosselli, Matute, Ardila & Botero, 2004). Para su aplicación la batería contiene:

- Manual para la aplicación y calificación, el cual contiene la información necesaria acerca de las instrucciones generales y particulares, la calificación y el uso de la libreta de respuestas. En este manual se indica el material requerido en cada subprueba.
- Cuestionario para los padres: puede auto-administrarse, recopila los datos generales sobre los padres y hermanos, información sobre el motivo de la evaluación y en caso de que los hubiera el registro sobre la presencia de problemas conductuales.
- Libreta de respuestas: es en la que el niño realiza las tareas solicitadas y contesta por escrito a las subpruebas que así lo requieran.

- Materiales de evaluación: los materiales necesarios para cada subprueba se especifican en la lista de materiales. Estos deben ordenarse correctamente de modo que el evaluador pueda presentarlos como se requiere, sin confusión o demora.
- Libreta de puntuaciones: se emplea para registrar las calificaciones parciales y totales obtenidas en la evaluación.

La batería ENI se ha utilizado para evaluar trastornos de neurodesarrollo, como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, para identificar fallas en el control de la atención, en el control inhibitorio y las funciones ejecutivas, (Sergeant, Geurts, Huijbregts, Scheres & Oosterlaan, 2003, citado en Matute, et. al 2007) funciones que están asociadas con la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas. Para el caso de esta investigación se aplicó la subprueba del dominio de flexibilidad cognoscitiva, por el nivel de confiabilidad y validez en la identificación de niños con comportamientos impulsivos. Esta prueba se mide a través de una tarea de clasificación de tarjetas, en la cual el niño tiene que decidir cuál es el principio (color, forma o número) que subyace a la agrupación de tarjetas, con la retroalimentación (correcta o incorrecta) que da el evaluador a sus respuestas. A partir de la ejecución del niño se califica el número de ensayos, respuestas correctas, errores, categorías y respuestas perseverativas, así como el número de veces que pierde la organización que llevaba para medir el nivel de incapacidad para mantener la organización. El máximo número de ensayos, respuestas correctas o errores es de 54 y de categorías es de tres. Las respuestas perseverativas y las fallas de organización se califican según parámetros que se encuentran en el manual.

Esta subprueba se diseñó manteniendo los mismos principios de la prueba de tarjetas de clasificación de Wisconsin, test que ha sido utilizado tradicionalmente para evaluar la modulación de las respuestas impulsivas (Heaton, Chelune & Talley, 2001) o la inhibición del comportamiento, habilidad estructural que tiene relación inversamente proporcional al comportamiento impulsivo, siendo esta habilidad una de las referidas con mayor deterioro cuando se identifica afectación en las funciones ejecutiva. (Pineda, D. 1998, citado en Buller, 2010).

La inhibición de respuestas en esta prueba se mide desde la capacidad que tiene el sujeto de responder de manera flexible y en diferentes niveles de variables, de acuerdo a los requerimientos y objetivos planteados. Implica el mantenimiento de una representación del sí mismo a lo largo de la tarea, que permite tener una retroalimentación del propio desempeño, regulándolo e inhibiendo las respuestas que dificulten el alcance de dicho objetivo. Operacionalmente se evidencia a partir de la cantidad de respuestas correctas y perseveraciones (errores perseverativos y no perseverativos) que el sujeto es capaz de dar frente a la estimulación del examinador siguiendo las reglas dadas por un patrón de correlación estímulo-respuesta predeterminado. (Pineda, D. 1998, citado en Buller, 2010) (Portellano, 20015, citado en Hernández, 2016). Es decir que en este test el número de respuestas correctas y errores perseverativos tendría correlación entre la capacidad de flexibilidad de pensamiento y la capacidad de inhibición de la conducta lo que sugiere un índice de impulsividad, evidenciándose en que los niños con trastorno con déficit de atención de tipo hiperactivo-impulsivo puntúan más alto en el número de repuestas perseverativas que los niños de tipo inatento (Barkley, Grodzinsky & Pual 1992. Pineda, 1996, citado en Ochoa y Cruz, 2006) (Fernández & Lora, 2016).

Es importante subrayar que la relación entre el control inhibitorio y la impulsividad, está en que la impulsividad es un reflejo de la dificultad para ejercer un adecuado control inhibitorio (Romero-Ayuso et al., 2006) siendo este el que permite frenar las respuestas impulsivas, detener las conductas que ya estaban en marcha, resistir a la interferencia y mantener los esfuerzos cognitivos centrados en una sola actividad para dar respuesta a la exigencias del medio (López-Campo et al., 2005; Johnstone & Clarke, 2009). El control inhibitorio permite seleccionar acciones adecuadas tendientes a comportamientos flexibles, siendo un prerequisite para el funcionamiento adecuado de la flexibilidad cognoscitiva (Diamond, 2005; Diamond, 2006) (Citado en Rubiales, 2012)

Registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos

Para el diseño del registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos, se tuvieron en cuenta los aspectos operacionales que describen estos comportamientos: la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas. Se realizó un proceso de validación del contenido con dos psicólogas magíster en neuropsicología y educación. Las observaciones derivadas de esta revisión fueron tenidas en cuenta para ajustar el instrumento. Posterior a ello, se realizó el pilotaje del formato que se utilizó para el registro, con dos docentes de grado primero, lo que hizo posible ajustar los instrumentos para su versión final. (Ver Anexo C). Los docentes podían escribir en este registro los comportamientos impulsivos que se presentaron en el aula. Con este instrumento se buscó profundizar sobre lo que sucede e implican los comportamientos impulsivos de los niños, más allá de su mera identificación; por ello terminó siendo una información complementaria pero sustancial a la suministrada por la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI.

A continuación, se hace una relación de los elementos contenidos en el formato con algunas aclaraciones sobre la información que se pretende recolectar con este:

Tabla 1

Registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos.

CAMPO	TIPO DE INFORMACIÓN	OBSERVACIÓN
Datos generales (nombre del estudiante, curso, fecha de inicio, acompañante).	Información que pretende identificar datos generales del niño.	En el contexto institucional, acompañante es la denominación para los tutores de curso.
Fecha y nombre del maestro	Fecha en la que sucede el comportamiento y el nombre del maestro que la reporta.	
Tipo de comportamiento	Se dan tres opciones de marcación: dificultad para esperar, respuestas precipitadas, reacciones irreflexivas e inmediatas. Esta selección se hace según el tipo de comportamiento que tiene el niño en el momento en que este ocurre.	Para la selección del tipo de comportamiento que se presenta se tienen en cuenta las tipificaciones explicadas en el párrafo anterior (dificultad para esperar, respuestas precipitadas y reacciones irreflexivas e inmediatas)
Antecedente	Se debe describir brevemente qué desató el comportamiento impulsivo del niño.	
Consecuente	Se debe describir brevemente cómo reaccionó el niño. Es decir el comportamiento impulsivo explícito.	
Mediación	Se debe describir brevemente la respuesta o mediación realizada por el maestro frente a cómo reaccionó el niño que evidenció el comportamiento impulsivo.	
Observación	Se deja este espacio para que el maestro registre información que considera importante frente al seguimiento que se está realizando, y que no puede ser registrada en los otros espacios.	

Fuente: Elaboración propia.

Seguimiento del nivel de avance de los comportamientos impulsivos

El otro instrumento cualitativo utilizado fue la adaptación de la escala EDAH (escala de evaluación del trastorno de déficit de atención con hiperactividad) para medir la percepción que tuvieron los maestros acerca del nivel de avance de los niños en los comportamientos impulsivos, utilizando los mismos criterios que se tuvo para su identificación. Esta escala de la percepción del nivel de avance de los comportamientos impulsivos fue validada en su contenido por dos psicólogas clínicas, una de ellas especialista y la otra especialista y magister en neuropsicología infantil, con amplia experiencia en el abordaje de niños con dificultades escolares.

Como se puede apreciar, en el documento ajustado se mantiene la escala de valoración de la original, siendo 0 (Nada) el menor rango de evaluación y 3 (Mucho) el rango máximo, pero en esta ocasión para evaluar el nivel de disminución que se percibió de conductas impulsivas referidas en la misma, se hizo una adaptación de la instrucción que en el instrumento original es: *“Responda a cada cuestión rodeando con un círculo el grado en el que el alumno presenta cada una de las conductas descritas”* y en la ajustada quedó: *“Responda en cada aspecto seleccionado el nivel de avance (entendiéndolo como la disminución) que el estudiante presentó en cada una de las conductas descritas”*. Se mantienen los criterios de observación con una variación en la redacción inicial de los criterios para que al ser leídos respondan a la pregunta: ¿cuánto logró avanzar el niño?

Por ejemplo, en la versión original: *“Tiene excesiva inquietud motora”* para marcar el nivel de inquietud motora presente en el niño, en la versión ajustada quedaría: *“Excesiva inquietud motora”* para que el tutor marque 0 (nada) si no percibió ningún

avance en este aspecto o 3 (mucho) si percibió avances importantes en relación con este aspecto.

Tabla 2
Seguimiento de los comportamientos impulsivos adaptación de la escala EDAH

BASADO EN EL ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DEL TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Nombre: _____ Grado: _____

Edad: _____ Sexo: F M

Responda a cada aspecto seleccionando el grado de avance (entendiéndolo como la disminución) que el estudiante presentó en cada una de las conductas descritas.

Nada	Poco	Bastante	Mucho
0	1	2	3

1	Excesiva inquietud motora	0	1	2	3
2	Dificultades de aprendizaje escolar	0	1	2	3
3	Molestar frecuentemente a otros niños	0	1	2	3
4	Distraerse fácilmente, escasa atención	0	1	2	3
5	Exigir inmediata satisfacción a sus demandas	0	1	2	3
6	Tener dificultad para las actividades cooperativas	0	1	2	3
7	Estar en las nubes, ensimismado	0	1	2	3
8	Dejar por terminar las tareas que empieza	0	1	2	3
9	Ser mal aceptado por el grupo	0	1	2	3
10	Negar sus errores o echar la culpa a otros	0	1	2	3
11	Gritar en situaciones inadecuadas	0	1	2	3
12	Contestar con facilidad. Es irrespetuoso y arrogante	0	1	2	3
13	Moverse constantemente, intranquilo	0	1	2	3
14	Discutir y pelear por cualquier cosa	0	1	2	3
15	Tener explosiones impredecibles de mal genio	0	1	2	3
16	Faltar al sentido de la regla, del "juego limpio"	0	1	2	3
17	Ser impulsivo e irritable	0	1	2	3
18	Llevarse mal con la mayoría de sus compañeros	0	1	2	3
19	El que sus esfuerzos se frustren fácilmente, es inconstante	0	1	2	3
20	Aceptar mal las críticas del profesor	0	1	2	3

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se rige por todos los principios establecidos para estudios en Ciencias Sociales. Por tal motivo, para asegurar el principio de autonomía se cuenta con el debido permiso de la máxima autoridad del colegio para llevar a cabo el estudio (ver anexo A) y se solicita el consentimiento informado a los participantes y de sus padres de familia (Ver anexo B).

Plan de acción

Programa de Mindfulness para niños de grado 1°

Para la elección del programa que se desplegó con los niños a quienes se dirigió la investigación, se realizó una revisión de las diferentes propuestas de programas sobre Mindfulness para niños, entre ellas: Programa de Mindfulness para el alumnado, docentes y familias (González, Pachón & Fernández, 2015). Mindfulness en el aula: un proyecto para educar a niños conscientes (Romera, 2016). Programa de Mindfulness aplicado a educación infantil (Arrojo, 2015). Programa Aulas felices; Arguís, Bolsas y Hernández (2012). Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para los niños con sus padres, (Snel, 2010); y el Programa de Intervención basado en Mindfulness y sus beneficios en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Diez, 2017), siendo este último el que se decide tomar como base para el diseño del programa a desarrollar con los niños de grado 1°, especialmente aquellos que los maestros han referido evidencian comportamientos impulsivos.

Se selecciona este programa teniendo en cuenta que va dirigido a niños entre los 7 y 10 años con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, quienes tienen como característica la impulsividad, además de que ha sido desarrollado en el contexto escolar, aspectos coincidentes con la población hacia la cual se dirigió esta investigación.

Este programa de Diez Portillo (2017) fue desarrollado como trabajo de fin de grado titulado: “Programa de intervención basado en Mindfulness y sus beneficios en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad”, de la facultad de educación y trabajo social, en el marco del programa de educación primaria mención de educación especial de la Universidad de Valladolid en España.

En este trabajo de grado la autora desarrolló un programa de intervención basado en Mindfulness para niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, con el propósito de lograr disminuir sus manifestaciones características como la inatención, la hiperactividad y la impulsividad y en esa misma vía potenciar las cualidades positivas de este perfil, la creatividad y constante energía. El programa fue diseñado teniendo como referente los principios fundamentales del Mindfulness desde su autor más representativo Kabatt Zinn, creador del Programa Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR).

El colegio en el que fue aplicado este programa es de carácter privado bilingüe situado a las afueras de Valladolid. Este se desplegó con estudiantes de un grupo tercero de Educación Primaria conformado por un total de 25 niños y niñas con edades entre los 7 y los 10 años del cual hacían parte tres niños y una niña con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y un niño con trastorno por conductas negativistas-desafiantes. Este programa se desarrolló con los estudiantes de todo el grupo, independiente de su perfil psicológico o cognitivo.

En ese sentido se plantearon como propósitos fundamentales: proporcionar a los niños con trastorno de déficit de atención con hiperactividad herramientas de autocontrol para reducir la continua actividad motora y aumentar su capacidad de concentración. El programa fue diseñado para el tiempo que suele durar un año escolar en España, 30 semanas, con una intensidad de 1 sesión semanal de 60 minutos por sesión.

Teniendo en cuenta el contexto anterior, a continuación se profundizará sobre el programa que se desplegó con los niños de grado primero, en esta investigación, que aunque se basa en el “Programa de intervención basado en Mindfulness y sus beneficios en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad”, fue necesario realizar algunas

adaptaciones a las actividades y los tiempos de desarrollo para que respondieran a las particularidades de la población, el contexto en el cual están inmersos y los objetivos de la investigación.

El programa fue desplegado directamente por la investigadora con los niños de grado 1A y 1B en su totalidad, independiente de presentar comportamientos impulsivos o no, se desarrolló durante 9 semanas consecutivas, en sesiones de 45 a 60 minutos en los salones de cada uno de los cursos y en presencia de las tutoras respectivas. Se tomó la decisión de contar con la participación de las tutoras en los talleres para que a su vez ellas desarrollarán las habilidades propias al Mindfulness con el propósito de transpolar a diferentes espacios escolares esta práctica.

Es importante anotar que en cada sesión llevada a cabo durante el despliegue del programa se hacía alusión a la importancia de conectarse con lo que cada uno estaba haciendo en el momento presente, iniciando con los ejercicios de respiración y luego con las actividades propias a cada sesión. Se hacía alusión a la importancia de permitirse experimentar lo que se estaba viviendo en ese momento como si fuera la primera vez que lo vivieran, así ya lo hubieran hecho antes, al igual evitar culparse o pensar que era bueno o malo así no fuera tan agradable. Se enfatizaba en la importancia de ser compasivos consigo mismos, el respeto por los sentimientos y sensaciones de los otros y por el diferente ritmo de cada uno. Se les pidió que cuando sus pensamientos los quisieran llevar a otro lugar diferente del momento presente, quizás a algo que habían vivido o a pensar en lo que pasaría en su futuro, no pelearan con ese pensamiento ni juzgaran que estaba bien o mal, simplemente que dejaran ir el pensamiento tranquilamente y a través de la respiración volvieran a conectarse con lo que estaban haciendo justo en ese momento.

Objetivos del programa de Mindfulness

Los objetivos del programa de Mindfulness que se desplegó con los niños en el marco de la presente investigación fueron:

- Conocer el significado de Mindfulness y los beneficios para los niños que lo desarrollan.
- Desarrollar habilidades para el manejo de la respiración que les permita a los niños detenerse antes de actuar.
- Reconocer la respiración como un mecanismo para que los niños se conecten con el aquí y el ahora, con sus estados emocionales y corporales.
- Permitir que los niños identifiquen los diferentes estados emociones y las maneras como se manifiestan en su cuerpo y comportamiento.

Tabla 3
Programa de Mindfulness para niños de grado 1°

SESIÓN/NOMBRE	OBJETIVO/MATERIALES	ACTIVIDADES
SESIÓN1 “Somos importantes”	<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer a cada uno de los participantes como un ser único y especial. ● Acercarse al significado de Mindfulness. <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cuento “Las tres orugas” Sánchez, G (2017). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kRh-ww5bzgg 	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 min. Se recordaron los pactos mínimos para poder desarrollar la sesión con respeto (escuchar atentamente para aprender de los demás, pedir la palabra para compartir las experiencias, seguir las instrucciones para lograr el objetivo que nos proponemos, recordar que somos valiosos) Para lograr un clima afectuoso, se inició con una presentación de cada uno de los niños diciendo su nombre y lo que más le gusta jugar, la maestra también compartió con ellos su presentación. (Se pidió a los niños con anticipación que llevarán su juguete preferido)</p> <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL 20 min. Para introducir el concepto de Mindfulness, se narró el cuento de “Las tres</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Papel. ● Lápiz y borrador. ● Pinturas. 	<p>orugas”.</p> <p>Durante la lectura se fue marcando unas pausas que indicaban lo que tenían que hacer los niños (esas pausas son el texto naranja que aparece en el cuento) en medio de un ejercicio de visualización y relajación de la metamorfosis que se realizó a través de la historia.</p> <p>Una vez finalizado, se conversó alrededor de las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿De qué color éramos? ● ¿Cómo nos hemos sentido? ● ¿Estábamos mejor enroscados o volando? <p>(Todas las respuestas son válidas y les ayuda a conocerse mejor).</p> <p>Una vez finalizado, los niños se dibujaron como se sintieron mejor, siendo gusanos o mariposas.</p> <p>En tanto, la profesora les fue contando:</p> <p><i>“Las orugas son maravillosas cuando son orugas. Las mariposas son maravillosas cuando son mariposas. Aish y Seré parece que no disfrutan de ser lo que son: orugas. Desean ser otra cosa. Cada uno de nosotros es diferente e irrepetible. Digamos nuestros nombres. Y ahora vamos a decir en nuestra mente, en silencio, la última frase, pero cambiándola un poco, por ejemplo: Soy María y soy maravillosa por ser María. Soy Ana y soy maravillosa por ser Ana... Soy niña y soy maravillosa por ser niña. Soy alta y soy maravillosa por ser alta. No me gusta pintar y soy maravillosa así... Podemos decir las frases en nuestro interior, y escribir la que más nos guste en nuestro dibujo.</i></p> <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>15 min. Para terminar la actividad, la profesora propuso una serie de preguntas para establecer un diálogo en parejas inicialmente y luego en plenaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿A qué oruga nos parecemos más? ¿Por qué? ● ¿Cómo eran y qué le pasó a cada una? ¿Qué le diríamos a cada una de las orugas si fuéramos con ellas caminando? ● ¿Qué hemos aprendido a través del cuento? <p>La maestra les llevó a reflexionar: Si caminamos conscientes veremos mejor el</p>
--	--	--

		<p>camino, los obstáculos, lo que nos rodea, las personas con las que caminamos, etc. Es importante llegar, convertirnos en mariposa, pero también disfrutar del camino, de lo que comemos, cuando andamos, lo que nos sucede día a día. La vida está llena de detalles que nos harán felices si nos enteramos de ellos, es decir, si estamos atentos. Podemos elegir ser Aish, Seré u Oruga. Podemos elegir ser lo que somos: María, Ana... y disfrutar de ello, descubrir nuestras riquezas y vivir conscientes o pasarnos la vida queriendo ser otra persona, amargados, tristes o enfadados. Cuando estamos preocupados por ser otra persona o vivir otra vida, nos perdemos la vida que tenemos para vivir. Nos perdemos la aventura de nuestra propia vida. El pasado no volverá, el futuro no ha llegado, lo único que existe es el momento presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● RETO DE LA SEMANA <p>Se les pidió a los niños que observaran tranquila y atentamente los lugares, objetos y personas que se encontraban mientras caminaban en el colegio hacia su salón. Si deseaban podían pintar lo que más les llamó la atención o lo que observaron en el recorrido para compartir con los compañeros en la siguiente sesión.</p>
<p>SESIÓN 2 “El globo, la campana y la abeja”</p>	<p>OBJETIVO Hacer conciencia de los sonidos del medio como una de las prácticas de Mindfulness para estar en el presente.</p> <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un instrumento musical con buena vibración por ejemplo un triángulo. ● Un reproductor de música ● Música infantil. ● Lana. ● Vendas para ojos. 	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 10 min. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se permitió que compartieran el reto de la semana escogiendo a tres niños para ello, el resto de niños lo publicaron en el mural del salón. Se les contó a los niños que hay un globo en el cielo con colores muy bonitos que ellos tendrán que imaginar. La maestra, les puso música para que caminaran tranquilamente por el salón. Cuando la música se detenía, los niños debían pararse y mirar al cielo, donde creían que se encontraba el globo y decir: “ohhh” mientras elevaban los brazos y exhalaban el aire bajándolos. Esto se repitió varias veces, hasta que la maestra les contó que el globo había explotado. Los niños, tenían que hacer con su cuerpo y respiración una imitación de cómo se desinflaba el globo. Para ello, con los brazos levantados,</p>

		<p>iban agachándose poco a poco a la vez que bajaban sus brazos e imitaban el sonido de un globo mientras exhalaban el aire.</p> <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL</p> <p>10 min. Los niños se sentaron en un círculo con los ojos cerrados junto a la profesora. Ella, tenía un triángulo que hacía sonar y los niños tenían que escuchar el sonido hasta que desapareciera. Para ello, debían estar en silencio y muy atentos, y cuando ya no escuchaban ninguna vibración del instrumento, tenían que levantar la mano.</p> <p>El proceso se repitió varias veces, hasta que lo hicieron todos con los ojos abiertos y se dieron cuenta de la variedad de respuestas posibles.</p> <p>10 min. La última parte de esta actividad, denominada “La abeja”, trató de que los niños debían imitar el zumbido de una abeja teniendo en cuenta la respiración. Este ejercicio es idóneo para que los niños se calmen y centren su atención. Para ello, debían taparse las orejas con las manos, taparse los ojos e imitar el sonido de la abeja (“Zzzz”) siendo conscientes de su respiración. Esto lo repitieron durante varios segundos.</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>15 min. Se realizó el cierre de la sesión dinamizándolo con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿De qué nos dimos cuenta cuando desinflábamos la bomba? ● ¿Qué pasa en nuestro cuerpo cuando estamos en silencio y luego cuando suena la campana? ¿por qué es importante el silencio? ● ¿Qué pasa en nuestra mente cuando hacemos el zumbido de la abeja? ● ¿Qué se me facilitó de los ejercicios? ● ¿Qué se me dificultó de los ejercicios? <p>● RETO DE LA SEMANA</p> <p>Se les puso a los niños una manilla de lana en la muñeca de su mano izquierda, se les pidió que cuando tuvieran una situación en la que se sintieran muy molestos o muy tristes la manilla les recordaría que podían respirar profundamente como cuando inflamos el globo y se desinflaba haciendo sonar el aire cuando salía de nosotros,</p>
--	--	--

<p>SESIÓN 3 “El estado meteorológico”</p>	<p>OBJETIVO Hacer conciencia de las sensaciones corporales, pensamientos y emociones sin emitir juicios de estos, pero encontrado una forma para expresarlos.</p> <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 25 Vendas. ● Colores, pegamento, lápices, borradores, sacapuntas, rotuladores, etc. ● Cartelera de las emociones. ● Hojas blancas. 	<p>esto les hará sentirse mejor.</p> <p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se socializaron las experiencias de la manilla y la respiración que se dejó como reto en la sesión anterior. Se puso música de relajación de fondo, se pidió a los niños que se sentaran en sus sillas de forma cómoda, se vendaron los ojos y se les llevó a que pensarán y descubrirán en silencio cómo se sentían en ese momento. La maestra les preguntó, haciendo la metáfora del clima y los estados emocionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué tiempo está haciendo dentro de ti? ● ¿Observas si brilla el sol y estás relajado? ● ¿O por el contrario hay nubes y está a punto de llover? ● ¿Hay tormenta dentro de ti? <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL 30 MIN. Después de observar de forma curiosa y amable el tiempo que hacía por dentro de cada uno, se les pidió que realizaran un dibujo sobre lo que percibieron emocionalmente en el punto anterior, les pusieron un nombre a esas sensaciones en clave de emociones (Alegría, tristeza, sorpresa, miedo o rabia) Se plantearon las siguientes preguntas para que las conversaran inicialmente en parejas y luego en plenaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué es lo que hace que dentro de ti sientas un día soleado y brillante o una gran tormenta? ● ¿Se puede hacer algo para mejorar ese clima dentro de ti, es decir cómo te estás sintiendo? ● Escríbelo en la hoja en la que has plasmado cómo te estás sintiendo. <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE 15 MIN. Se socializó lo que cada uno aprendió con la experiencia y los que desearon pusieron en el mural su dibujo.</p> <p>Se les explicó que puede ser que en otro momento del día ese tiempo cambie, pero ahora es como es, es importante aceptarlo y pensar qué debo aprender de eso que siento. Por ejemplo, si estoy triste porque no quieren prestarme un juguete, de esa situación quizás</p>
---	---	--

		<p>debo aprender que no siempre las cosas son como yo quiero, que debo respetar la decisión de mi amigo de no prestarme el juguete en ese momento, de que quizás después me lo prestará y así está bien.</p> <p>Los estados de ánimo cambian al igual que puede cambiar el tiempo. Por ello, cuando sienta que una emoción está en mí con gran intensidad es importante darme el tiempo para parar, sentirla y procesarla, de manera que aceptando como me estoy sintiendo me pueda sentirme un poco mejor.</p> <p>Para ello puedo respirar, dibujar, escribir o simplemente recostarme sobre el puesto diciéndole a la maestra cómo me estoy sintiendo.</p> <p>Se sugirió a la tutora, disponer en el salón de un rincón, en el que cuando los niños en algún momento puntual de la clase se sientan incómodos, molestos o nerviosos, puedan tomar alguno de los elementos allí puestos o quizás puedan sentarse allí durante un rato, antes de continuar con la actividad normal de la clase. Este rincón podía tener un cojín, las imágenes de las emociones, un peluche, una botella para la calma, mándalas y lo que los niños vayan proponiendo que puede ayudarles a sentirse un poco mejor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● RETO DE LA SEMANA <p>Se les pidió a los niños que escogieran una libreta que les gustara mucho para llevar un diario de las emociones. Se les pidió que durante la semana escogieran la emoción que sintieron durante el día que fue muy importante para ellos o se manifestó con gran fuerza.</p> <p>En el diario dibujaban la cara de la emoción que escogieron y podían escribir en el diario lo que pasó qué generó esta emoción o representarlo con un dibujo.</p>
<p>SESIÓN 4 “Cómo una rana”</p>	<p>OBJETIVO Tomar conciencia de la respiración y las sensaciones corporales. Aumentar la introspección viendo más claramente lo que sucede en nuestro interior y en nuestro</p>	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se socializó el reto de la sesión anterior pidiendo a los niños que compartieran con el amigo uno de los días que registraron en el diario. Se les invitó a continuar llevándolo. Se preguntó a los niños si habían visto una rana y qué habían observado de su comportamiento. Uniendo las ideas que ellos compartieron, se les</p>

	<p>exterior.</p> <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Música de relajación ● Ocluidores visuales ● Icono de rana 	<p>explicó que la rana es un animal que puede dar grandes saltos, pero también quedarse muy atenta y quieta, observando todo lo que pasa a su alrededor sin reaccionar de inmediato, respirando con mucha calma.</p> <p>Su vientre se expande cuando entra el aire y se contrae cuando el aire sale.</p> <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL</p> <p>30 MIN. Se pidió a los niños que se sentaran en posición de loto en el piso y respiraran como una rana cuando está contemplando su alrededor, así, la rana no se cansa y no se deja arrastrar por todos los planes interesantes que se le pasan por la cabeza.</p> <p>Durante un rato se les invitó a que estuvieran quietos como una rana, notando como el abdomen se abultaba un poco y después se hundía otra vez. Se les invitó a que sintieran el silencio, luego que identificaran los ruidos externos, para luego ubicarse en las sensaciones que podían identificar en su cuerpo y las emociones que transitaban en su ser.</p> <p>Se les pidió que dibujaran su cuerpo con colores señalando con rojo las partes en las que sintieron mayor tensión y alrededor del dibujo de ellos mismos hicieran las caritas que representaban sus emociones en ese momento, podían ser una o varias.</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>15 MIN. Al finalizar, se les invitó a que compartieran su experiencia con el compañero que ellos elegían siendo cuidadosos de no permitir que ninguno quedara sin compañero. Luego se socializó en plenaria movilizando con las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo te sentiste con la actividad? ● ¿Qué descubres cuando estás atento a tu cuerpo, tus emociones y las experiencias que te brinda el exterior? <p>Se les habló sobre la importancia de estar atentos a nuestras sensaciones y emociones personales, a observar con tranquilidad como las ranas, lo que pasa en nuestro interior y exterior estando atentos a estas experiencias para procesarlas antes de responder de manera incontrolada a ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● RETO DE LA SEMANA <p>Se les invitó a que aplicaran la actitud de</p>
--	--	---

		<p>contemplación de su respiración como la rana frente a las actividades cotidianas y cuando algo les alterara o les llevara a sentir una emoción con intensidad, que pararan antes de responder a la situación y volvieran a la contemplación de su respiración como la rana, para así, darse cuenta de lo que está pasando en su exterior y respondan de mejor forma a ello.</p> <p>Se les pidió que escogieran una de las situaciones que vivieron y en la que aplicaron esta estrategia para socializarla en la siguiente sesión.</p>
<p>SESIÓN 5 “Como una rana en una situación real”</p>	<p>OBJETIVO Hacer conciencia sobre la aplicación de la conciencia de la respiración, de cuerpo y las experiencias externas como una rana, en una situación real para identificar sus beneficios.</p> <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Música de relajación ● Vendas ● Formato de comic 	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se socializó el reto que se había dejado en la sesión anterior.</p> <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL 30 MIN Se les llevó a través de un ejercicio de relajación a que se ubicaran en la situación vivida durante la semana en la que aplicaron la contemplación como una rana, se les llevó a que revivieran la situación ubicándose nuevamente en ella, movilizados por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿En qué lugar se presentó la situación? Sitúate nuevamente en ella. ● ¿Qué fue lo que pasó? ● ¿Quiénes estaban alrededor? ● ¿Cómo te estabas sintiendo? ● ¿Qué hiciste en el momento en el que percibiste esas sensaciones en tu cuerpo y esas emociones? ● ¿Cómo reaccionaste? <p>Se les pidió que recrearan la situación en cuatro escenas en un formato que se les brindó tipo comics. En este dibujaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lo que pasó ● Qué hicieron antes de responder ● Cómo respondieron ● Qué aprendieron de esa experiencia (este último cuadro lo llenaron después del cierre de la actividad) <p>En parejas con el compañero que tenían junto a ellos compartieron su creación.</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE 15 MIN. Se socializó en plenaria la experiencia de algunos niños atendiendo a los 3 primeros aspectos abordados en el apartado anterior. Se les llevó a pensar en qué les sirvió de estar</p>

		<p>atentos como una rana tanto en relación con sus emociones como con lo que estaba ocurriendo en ese momento en su exterior.</p> <p>Se hizo énfasis en que cuando nos permitimos sentir y experimentar lo que está pasando sin precipitarnos a reaccionar, podemos responder de forma más tranquila y así encontramos más posibilidades de solución.</p> <p>Se invitó a que cada uno escribiera su mayor aprendizaje en el último cuadro del comic.</p> <p>Quienes deseaban pegaban su producción en el mural que tienen en el salón.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● RETO DE LA SEMANA <p>Se les pidió a los niños, que observaran en su familia cómo suelen reaccionar las personas con quienes ellos viven, que escogieran una de las situaciones que se presentaban y la observaran con calma teniendo en cuenta qué fue lo que paso, cómo reaccionaron las personas involucradas y cómo finalizó la situación.</p>
<p>SESIÓN 6 “Mi paisaje”</p>	<p>OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aumentar la introspección y la capacidad de situarse en el momento presente focalizando la atención en este. <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador o reproductor de música ● Folios. ● Pinturas, borrador y lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se socializó el reto de la semana anterior por parejas. <p>Se pidió a los niños que se pusieran las vendas en los ojos para mantenerlos cerrados y se sentaran de forma cómoda.</p> <p>Con música de relajación de fondo se les llevó a recordar o inventar un paisaje o lugar que les gustara mucho. Para ello, debían recordar todo lo vivido tan claro como fuera posible. Para ayudarles a que esto se realizara de la mejor forma posible, se les dijo que se imaginaran un paseo por ese sitio, que fueran tocando todos los objetos que les gustaban o les llamaban la atención, que pensarán en cuáles son los elementos que más les gustan, si es de día o de noche, si hay personas o animales, a qué huele, qué se puede escuchar, etc. Debían estar muy concentrados en la evocación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD CENTRAL 30 MIN. Se pidió a los niños que con diferentes materiales los que desearan utilizar (colores, marcadores, temperas, etc.) recrearan el lugar donde estuvieron con los detalles como lo percibieron, la única condición era que no podían hablar con nadie mientras realizaban el dibujo,

		<p>debían concentrarse en los colores, las formas, las sensaciones que evocaban al volver a ese lugar, si llegaban pensamientos se les pedía que los dejaran transitar por su mente.</p> <p>Se pidió que buscaran un compañero con el que desearan compartir su creación mediado por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué sensaciones lograste sentir en tu cuerpo? ● ¿Cómo era la temperatura de ese lugar? ● ¿Qué olores lograste identificar? ● ¿Cómo te sentiste al volver a ese lugar? ● ¿Qué fue lo más difícil de la experiencia? ● ¿Qué pensamientos transitaron por tu mente? <ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD DE CIERRE 15 MIN. Se pidió a algunos niños que compartieran lo que sus compañeros les narraron mediado por las anteriores preguntas. Quienes desearan podían pegar su dibujo en el mural. ● RETO DE LA SEMANA <p>Se les pidió a los niños que observaran tranquila y atentamente su habitación con todo lo que había allí, que luego de recorrerla de forma tranquila y pausada la dibujaran en una hoja con los colores y detalles observados.</p>
<p>SESIÓN 7 “Somos astronautas”</p>	<p>OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tomar conciencia de las sensaciones corporales a través de la atención consciente sin realizar juicios y observando como un espectador. <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un dulce ● Un pañuelo por cada alumno, que sirva para tapar los ojos 	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión.</p> <p>Cada niño se ubicó en su puesto con el dulce que eligió sobre la mesa. Se les introdujo la actividad contándoles que tenían que hacer como si fueran astronautas que realizaban un viaje al Planeta Misterioso y todo era nuevo para ellos. Tenían que describir con los cinco sentidos ese dulce, puesto que nunca habían visto nada igual (cómo es, qué forma tiene, qué creen que es, cuál es su color, si pesa, si es blando o duro, suave o rugoso, a qué huele, etc.)</p> <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL 30 MIN Una vez observado todo esto y después de haberlo comentado con el grupo, pasaron a meterse a la boca el objeto extraño (dulce), siguiendo las instrucciones de la profesora. Primero, qué sensaciones les ha transmitido, si es dulce o salado, etc. Antes de morderlo, debían sentirlo en la boca, qué pasa en ella cuando hemos</p>

		<p>metido el dulce... Y cuando se les avisaba, podían masticarlo y pensar en si hacía algún sonido cuando lo masticaban, cómo era por dentro, etc. Tras comparar sensaciones con los compañeros, se les animó a que empezaran a prestar atención a los sentidos como parte de la vida cotidiana, y que se detuvieran un instante, a partir de ahora, a observar los colores, oler la comida, u oír ruidos que podían ser habituales en casa o en clase, y que normalmente pasan desapercibidos, a disfrutarlos mientras los apreciaban.</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE 15 MIN En la segunda parte de esta actividad, los niños volvieron a utilizar todos los sentidos, excepto la vista. Estamos tan acostumbrados a experimentar el mundo con la vista, que cuando utilizamos los otros sentidos, podemos aumentar nuestra conciencia. Los niños, en grupo, realizaron los siguientes pasos: Cerraron los ojos o se los vendaron con un pañuelo y exploraron el dulce que quedó, con todos los sentidos posibles excepto la vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● RETO DE LA SEMANA <p>Se les pidió a los niños que invitaran a uno, dos o tres miembros de su familia a disfrutar uno de los alimentos que se sientan a compartir en la mesa y los orientarán como en la experiencia que vivieron en el salón.</p>
<p>SESIÓN 8 “Sintonizándonos con nuestra respiración”</p>	<p>OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tomar conciencia de la respiración, aumentar la introspección viendo más claramente lo que sucede en el interior y exterior (en los demás, en su entorno...). <p>MATERIALES</p> <p>Molinillo de viento hecho con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Palo mediano de madera. ● Hojas. 	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se socializaron las preguntas que respondieron los miembros de la familia en el reto de la semana anterior. Se diseñó con los niños un molinillo de viento con papel para poder utilizarlo posteriormente. Se llevó a que lo hicieran en silencio poniendo todo su foco en cada uno de los pasos para su diseño, en los materiales, texturas y colores.</p> <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL 30 MIN Una vez creado el molinillo, se pidió a los niños que lo soplaran y observaran lo que pasaba en él, se pidió que lo hicieran más fuerte y más lento. Se pidió que lo llevaran a una zona despejada</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Tijeras. ● Chinchetas. ● Regla. ● Lápices. ● Gomas. 	<p>para que caminarán tranquilamente paso a paso con el molinillo en sus manos y que observaran qué pasaba con este.</p> <p>Luego volvieron al salón y en cada uno de sus lugares de trabajo soplaron rápido, lento y luego de manera natural. Gracias al molinillo, se dieron cuenta de que seguían respirando, aun cuando no lo hacen de modo consciente. Mientras realizaron este ejercicio, podían prestarle atención a su respiración.</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE 15 MIN. Se cerró la actividad pidiéndoles a los niños que compartieran su experiencia a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sentiste en la actividad? • ¿De qué te diste cuenta? • ¿Cómo sentías tu cuerpo cuando acelerabas la respiración y cuando la lentificabas? <p>Se les hizo conciencia de cómo ellos pueden aprender a controlar su respiración y con ella la manera cómo se sienten o responden frente a diversas situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● RETO DE LA SEMANA <p>Se les pidió a los niños que identificaran una situación en la que se sintieran muy asustados o angustiados y se hicieran conscientes de cómo era su respiración en ese momento, cómo se sentían en su cuerpo y que recordaran que su ringlete se movía al ritmo de la respiración que tenían en ese momento.</p>
<p>SESIÓN 9 “Somos nuestra respiración”</p>	<p>OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tomar conciencia de la respiración, del presente y del propio cuerpo, aumentar la introspección viendo más claramente lo que sucede en el interior. <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un globo por cada niño. ● Un estuche por cada 	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se socializó la experiencia del reto anterior por parejas. Se puso música de relajación, para que cada niño sentado en su lugar y con postura relajada, sintonizara con su respiración, colocando las manos en su vientre y observando cómo subía y bajaba. Lo que se quiere conseguir con estos ejercicios es tomar conciencia de la respiración y del presente de diferentes modos.</p> <p>2. ACTIVIDAD CENTRAL 30 MIN Los niños fueron contando las respiraciones, manteniendo la mente ocupada y desarrollando la focalización. Se pidió a los niños</p>

	<p>niño.</p>	<p>que controlaran sus inspiraciones y exhalaciones hasta llegar al número elegido, concentrándose en la respiración y en los movimientos del vientre. Cuando se observaban dificultades, la maestra les ayudó a contar por ellos hasta que supieran hacerlo por sí mismos. Una vez hecho esto, se volvían a comenzar.</p> <p>Cuando los niños se habían acostumbrado y reconocían el punto en el que la mente estaba divagado, debían volver a contar.</p> <p>El número podía ir aumentando para aumentar con ello la complejidad. Mientras tanto, se iba reflexionando junto a ellos cómo era su respiración, si recordaban cómo es cuando están nerviosos o después de hacer ejercicio.</p> <p>Tenían que ir notando cómo el aire entraba a sus pulmones hasta llegar al estómago, como si quisieran inflar un globo, respirando cada vez más lenta y profundamente.</p> <p>Después, se hizo lo mismo utilizando un globo y los niños debían estar conscientes del proceso observando y dejando ir a otras cosas que se les podían pasar por la mente, notando como su cuerpo se llenaba de energía después de una respiración profunda.</p> <p>Tras realizar este ejercicio, debían hacer lo mismo, pero caminando de manera consciente por el salón, luego se ubicaban obstáculos que debían esquivar llevando la bomba con su respiración.</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CIERRE 15 MIN. Se pidió a los niños que socializaran lo que descubrieron con la experiencia, qué fue lo más difícil y lo que más les gustó, qué pueden hacer cuando estén tristes, angustiados, felices o con rabia, pidiendo que argumenten sus respuestas.</p> <p>● RETO DE LA SEMANA</p> <p>Se invitó a los niños a que practicarán los ejercicios que experimentaron durante las nueve sesiones y se les pidió que invitaran a sus familiares a hacerlos para estar más atentos y tranquilos frente a las experiencias que vivían a diario.</p>
<p>SESIÓN 10 “Recogiendo lo aprendido”</p>	<p>OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hacer explícitos los aprendizajes que los niños 	<p>1. ACTIVIDAD INICIAL 15 MIN. Se retomaron los acuerdos de la sesión. Se conversó sobre los objetivos de la sesión.</p>

	<p>logaron a lo largo de las sesiones.</p> <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del formato de aprendizajes para cada niño. 	<p>2. ACTIVIDAD CENTRAL 30 MIN. Se les pidió a los niños que pensarán en las diferentes sesiones que habíamos tenido para identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que más me gustó • Lo que se me dificultó • Lo que aprendí y suelo aplicar <p>Luego de pensarlo lo plasmaron en el formato que se le entregó a cada uno.</p> <p>3. 15 MIN. ACTIVIDAD DE CIERRE Se pidió a los niños que socializaran lo que escribieron con el compañero que ellos deseaban percatándose de que ningún niño quedara solo. Se les pidió que quienes quisieran contarán lo que aprendió el compañero con el que compartió sus respuestas mostrando su producción.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Análisis de Datos

Resultados de la investigación

A continuación, se encuentran los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación para dar respuesta a los objetivos planteados. Inicialmente se realizó una consolidación de los datos recogidos a través de la escala EDAH con la cual se identificaron los niños con comportamientos impulsivos a través de la cuantificación del número y porcentaje de niños que fueron identificados con rasgos de hiperactividad e impulsividad, déficit de atención, de tipo combinado (es decir con estos dos componentes) o con posible trastorno de comportamiento, tabulados en una hoja de cálculo.

Posteriormente aparece una muestra de observaciones anotadas por los docentes de grado 1° en el registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos, que permiten visualizar los tipos de comportamiento impulsivo de los niños que participaron en esta investigación, con una tabla de clasificación de los comportamientos y sus respectivas referencias textuales tomadas de lo escrito por los maestros.

Seguido de ello, se presentan los resultados en cada uno de los aspectos evaluados en la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI (evaluación neuropsicológica infantil), que se obtuvieron en el pretest para contrastar lo referido por los tutores a través de la escala EDAH en la identificación de los niños con comportamiento impulsivos, datos consolidados en una hoja de cálculo. En este apartado además se incluyen, los datos

recogidos en una hoja de cálculo sobre el número y porcentaje de respuestas perseverativas como elemento cualitativo importante frente a los comportamientos impulsivos.

Luego, aparece el consolidado realizado en una hoja de cálculo de los resultados del pretest y pos-test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI, para analizar los alcances en este sentido del despliegue del programa de Mindfulness con los niños. En este apartado, también se hace una relación comparativa entre el número y porcentaje de errores perseverativos obtenidos en el pretest y pos-test.

En la siguiente tabla se analizan los resultados obtenidos sobre la percepción del nivel de mejora por parte de los tutores a través de la adaptación de la escala EDAH, adaptación que se realizó para medir la percepción por parte de los tutores del nivel de avance alcanzado por los niños en relación con los aspectos por los cuales fueron inicialmente remitidos con esta escala.

Para finalizar, se hace el ejercicio de consolidación de forma cuantitativa y cualitativa de los resultados recogidos en el registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos por parte de los maestros. Para ello, se agrupan las observaciones finales realizadas en cabeza del tutor, con la participación de la maestra de español, y se refieren las observaciones textuales realizadas por dichas maestras.

Resultados de la EDAH

Para la identificación inicial de los niños con comportamientos impulsivos se utilizó la escala EDAH (Escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad) de Ferrer y Narbona (TEA, Madrid, 2001) la cual está basada en la definición de este trastorno desde el DSM-IV (Asociación Americana de Psiquiatría, 2018),

permite identificar trastornos de conducta como diagnóstico diferencial y ha sido utilizada en investigaciones con población colombiana (Henríquez, 2015).

Se consideró esta escala por dos razones fundamentales: la primera porque permite identificar los niños que presentan comportamientos impulsivos y comportamientos oposicionistas, ya que estos últimos también estarían enmarcados en las reacciones inmediatas e irreflexivas, consideradas dentro de esta investigación como una forma de comportamiento impulsivo.

A partir del contexto anterior, para la identificación de los niños con comportamientos impulsivos se tuvo en cuenta la puntuación de los ítems asociados a hiperactividad-impulsividad y trastorno de conducta (ítems 1,3,5,13,17 y 6, 9, 10, 11,12,14,15,16,18 y 20 respectivamente) como se refiere en la siguiente tabla.

EDAH							
HOJA DE ANOTACIÓN							
Nombre: _____		Grado: _____		Edad: _____			
Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>		Colegio: _____		Fecha: ____/____/____.			
Responda a cada cuestión rodeando con un círculo el grado en el que el alumno presenta cada una de las conductas descritas							
	Nada	Poco	Bastante	Mucho			
	0	1	2	3			
1	Tiene excesiva inquietud motora	0	1	2	3	H	
2	Tiene dificultades de aprendizaje escolar	0	1	2	3	DA	
3	Molesta frecuentemente a otros niños	0	1	2	3	H	
4	Se distrae fácilmente, muestra escasa atención	0	1	2	3	DA	
5	Exige inmediata satisfacción a sus demandas	0	1	2	3	H	
6	Tiene dificultad para las actividades cooperativas	0	1	2	3	TC	
7	Está en las nubes, ensimismado	0	1	2	3	DA	
8	Deja por terminar las tareas que empieza	0	1	2	3	DA	
9	Es mal aceptado por el grupo	0	1	2	3	TC	
10	Niega sus errores o echa la culpa a otros	0	1	2	3	TC	
11	A menudo grita en situaciones inadecuadas	0	1	2	3	TC	
12	Contesta con facilidad. Es irrespetuoso y arrogante	0	1	2	3	TC	
13	Se mueve constantemente, intranquilo	0	1	2	3	H	
14	Discute y pelea por cualquier cosa	0	1	2	3	TC	
15	Tiene explosiones impredecibles de mal genio	0	1	2	3	TC	
16	Le falta sentido de la regla, del "juego limpio"	0	1	2	3	TC	
17	Es impulsivo e irritable	0	1	2	3	H	
18	Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros	0	1	2	3	TC	
19	Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante	0	1	2	3	DA	
20	Acepta mal las críticas del profesor	0	1	2	3	TC	
RESUMEN DE PUNTUACIONES		PD	H	DA	H+DA	TC	H+DA+TC
		Centil					

Figura 2. Escala para la identificación de los rasgos del Déficit de atención con hiperactividad EDAH

Fuente: Escala EDAH

Los resultados arrojados en la aplicación de esta escala por parte de los acompañantes de grado 1° se reflejan en la tabla 4. En ella se puede apreciar que, de los niños que los docentes identificaron con comportamientos impulsivos el 58,8% tienen indicadores de déficit de atención e hiperactividad – impulsividad junto con indicadores de trastorno de comportamiento, el 47,1 % de niños fueron identificados con rasgos de hiperactividad- impulsividad, y el 41,2 % fueron identificados con rasgos de déficit de atención de tipo combinado, es decir con indicios de inatención e hiperactividad-impulsividad. Estas cifras nos indican que la población hacia la cual va dirigida la investigación evidencia en sus comportamientos indicadores de impulsividad, independiente de las causas que generen estos comportamientos (dificultades familiares, dificultades afectivas, retrasos de neurodesarrollo, pautas de crianza, etc.)

Tabla 4

Resultados de la aplicación de la escala para la identificación de los rasgos del déficit de atención con hiperactividad EDAH

CRITERIO	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE DE NIÑOS	OBSERVACIONES
Total de niños de grado 1°.	41		
Niños pre-seleccionados para participar en la investigación.	20	48 %	En relación con el total de los niños de grado 1°
Niños que participaron en la investigación.	17	85 %	En relación con los niños preseleccionados.
Niños identificados con rasgos de hiperactividad-impulsividad con la EDAH.	8	47,1 %	En relación con los niños que participaron en la investigación.
Niños identificados con rasgos de tipo combinado (déficit de atención, hiperactividad-impulsividad).	7	41,2 %	
Niños identificados con rasgos sólo de trastorno de conducta.	1	5,9 %	
Niños identificados con déficit de atención.	1	5,9 %	
Niños identificados con déficit de atención e hiperactividad y trastorno de comportamiento.	10	58,8 %	

Fuente: Elaboración propia

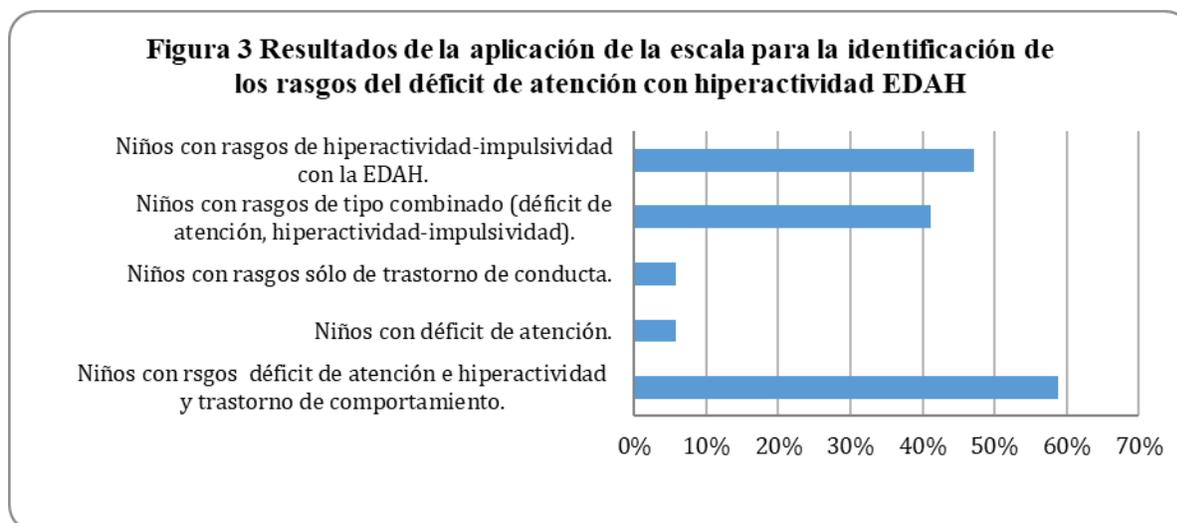


Figura 3. Resultados de la aplicación de la escala para la identificación de los rasgos del déficit de atención con hiperactividad EDAH

Fuente: Elaboración propia

Resultados del registro de observación semiestructurada de los comportamientos

impulsivos

Posterior a la identificación de los niños con quienes se llevaría a cabo la investigación, se inició el registro de observación semiestructurada, en el cual las maestras anotaron algunos de los comportamientos que se presentaban en clase, aquellos que consideraban evidenciaban de manera clara la impulsividad de los niños, algunos ejemplos de estos se describen en la tabla 5.

Tabla 5

Descripción de algunos comportamientos impulsivos de los niños por parte de los docentes de grado 1°

Tipo de comportamiento identificado	N° del niño referido	Descripción
Dificultad para esperar	9	Se les pide a los niños que saquen los libros de hábilmente para desarrollar una actividad, el niño 9 empieza a hacer el ejercicio en el que iban a pesar de que la maestra no había dado la indicación de comenzar y a pesar de que sabe que se debe ir paso a paso.
	6	Se les explica el ejercicio de la clase que van a realizar, antes

		de que la maestra termine la instrucción el niño empieza a realizarlo.
	18	Se les pide a los niños que realicen la fila para salir hacia la ruta, el niño 18 sale corriendo por encima de sus compañeros para ser el primero, cuando todos salen y empiezan a caminar, sale corriendo dejando a todos atrás, a pesar de que continuamente la maestra le dice que debe esperar al grupo.
Respuesta precipitada	2	Una compañera estaba en desacuerdo con la niña 1 y su manera de reaccionar fue sacándole la lengua y empujándola con fuerza.
	10	En el tiempo para dar las instrucciones generales de la clase, la maestra inicia indicando la importancia de ordenar una parte del salón, sin que hubiera terminado la indicación el niño 10 se levanta rápidamente a realizar dicha acción.
	20	En la clase se habla sobre los seres vivos y el niño 20 responde antes que se termine de socializar la pregunta.
Reacciones irreflexivas e inmediatas	4	Al niño 4 le incomodó el ruido que producía un compañero con un lápiz y su reacción fue pegarle un puño en la cara.
	11	Un compañero tocó con su lápiz al niño 11 y su reacción fue quitárselo y lanzarlo por la ventana.
	19	Tomó el pegastic de su compañero sin permiso, su compañero entonces tomó el borrador del niño 19, frente a ello reaccionó lastimando con el lápiz el brazo de su compañero.

Fuente: Elaboración propia

Se puede concluir que las descripciones de los comportamientos impulsivos observados en el aula por las tutoras coinciden con los puntajes y perfiles obtenidos en la escala EDAH.

Resultados de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI (evaluación neuropsicológica infantil)

Para el análisis de resultados es importante señalar como está más ampliamente escrito en el apartado anterior, que se utilizó la prueba ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil), para evaluar de manera cuantitativa y cualitativa, el impacto de la implementación de un programa de Mindfulness en los comportamientos impulsivos. Esta prueba ha sido utilizada para valorar el estado funcional de los mecanismos cerebrales específicos que participan en sistemas funcionales para diversas acciones escolares, entre ellas la Funciones

Ejecutivas a través de las subpruebas: Fluidez, Flexibilidad Cognoscitiva y Planeación y organización. (Solovieva, Loredó & Quintanar, 2015).

Las funciones ejecutivas están asociadas a la realización de cuatro operaciones básicas: secuenciación, activación e inhibición, control y análisis (Stuss & Benson, 1986, citado en Solovieva & Quintanar, 2003). Para el caso de esta investigación se parte del modelo explicativo de Barkley (1997) en el que la activación e inhibición de estímulos está directamente relacionado con la impulsividad. Por ello, se seleccionó la subprueba de flexibilidad cognoscitiva, en tanto es una prueba que se diseñó utilizando los parámetros y modelo utilizado en la prueba de Wisconsin (Heaton R., Chelune G. & Talley J., 2001) prueba que tradicionalmente ha sido utilizada para la evaluación de las funciones ejecutivas (Roca et al., 2014)

Aunque el despliegue del programa de Mindfulness se realizó con el total de niños de grado 1°, 40 en total, se concentró la investigación inicialmente con 20 niños, que fueron identificados por los tutores de curso como niños que evidenciaban algún comportamiento impulsivo relacionado con: la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones inmediatas e irreflexivas, sin importante la génesis causal de este tipo de comportamientos y se finalizó con 17 niños pues 3 de ellos no lograron culminar todo el proceso por causas de diferente orden.

Se procedió a aplicar la prueba Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), en el dominio de funciones ejecutivas, específicamente el de Flexibilidad Cognoscitiva, a través de la cual se identificaron los niveles de impulsividad de los niños que fueron referidos por los tutores porque presentaban comportamientos impulsivos y que dicha referencia era coherente con la escala EDAH. En la siguiente tabla N°6 y la figura N° 4 se observa

aquellos que puntuaron un nivel de impulsividad señalado por la prueba fuera del rango esperado para la edad.

Tabla 6

Resultados del pretest de la subprueba de Flexibilidad cognoscitiva ENI

ASPECTO EN RELACIÓN CON LOS NIÑOS PARTICIPANTES TOTAL PARTICIPANTES:17 NIÑOS	PROMEDIO DEL PUNTAJE ESTANDAR	MAXIMO PUNTAJE ESTANDAR	NIÑOS MÁXIMO PUNTAJE ESTANDAR		NIÑOS DENTRO DE LO ESPERADO EN PUNTAJE ESTANDAR		NIÑOS EN EL LIMITE O DEBAJO DE LO ESPERADO PARA LA EDAD EN PUNTAJE ESTANDAR	
			N°	%	N°	%	N°	%
1. Respuestas correctas	52,2	70	2	11	12	70	5	29
2. Total de errores	47	60	2	11	11	64	6	35
3. N° Categorías	55,5	63	2	11	16	94	1	0,17
4. Incapacidad para mantener la organización	56	57	16	94	16	94	1	0,17
5. Respuestas perseverativas	56	60	4	23,5	15	88	2	12

Fuente: Elaboración propia

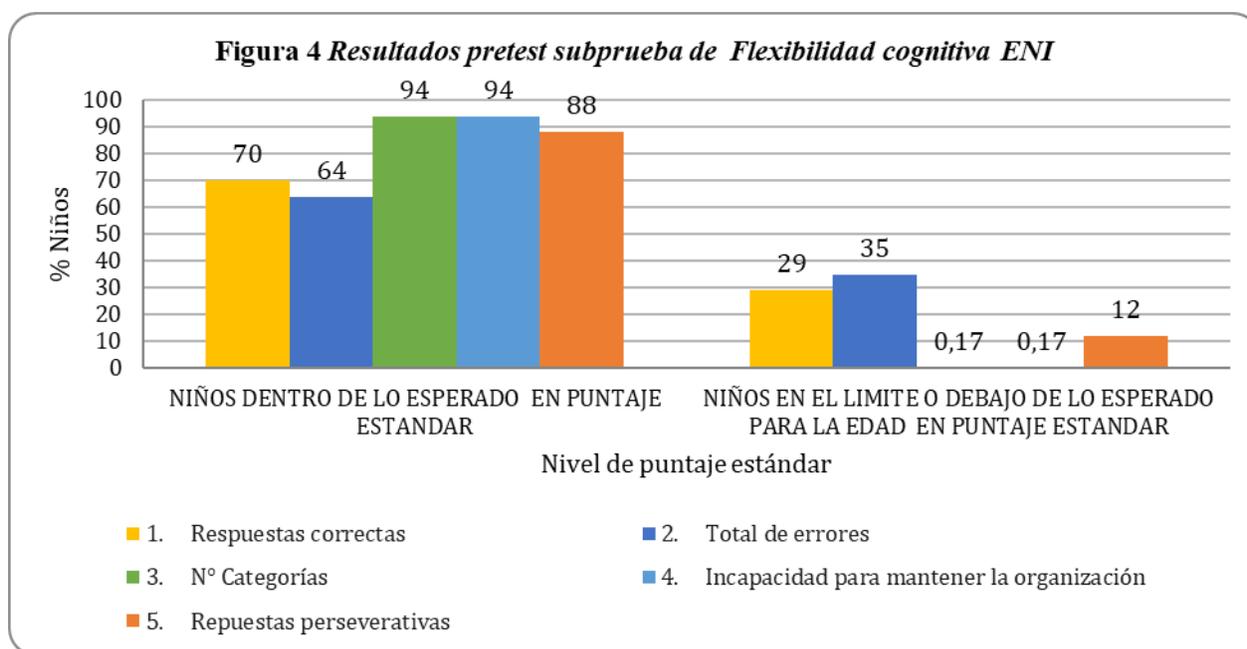


Figura 4. Resultados pretest Flexibilidad Cognoscitiva ENI

Fuente: Elaboración propia

En relación con los datos recogidos en la tabla anterior se puede analizar:

- 5 (29%) de los niños lograron el puntaje limite o por debajo de lo esperado en el número de respuestas correctas, ello está asociado a la dificultad en la conceptualización y uso de categorías o a la impulsividad lo que incrementa el número de errores.
- 6 (35%) de los niños cometieron errores por debajo de lo esperado para la edad asociado a dificultad en la categorización o a la impulsividad.
- 1 (0,17%) de los niños no logró el número de categorías esperadas para su edad, asociado a una dificultad de conceptualización o de impulsividad.
- 1 (0,17%) de los niños evidenció incapacidad para mantener la organización para su edad asociado a una dificultad de impulsividad.
- 2 (12%) niños tendrían tendrían inmadurez lo que le de inmadurez en el control de impulsos medido desde las respuestas perseverativas.

- 1 (0,17%) niño tendría inmadurez lo que le dificultad en la incapacidad para mantener la organización que puede estar asociada a impulsividad.
- 6 (35%) evidenciaron en uno o varios aspectos un nivel de inmadurez del comportamiento impulsivo en relación con su edad cronológica.

Se puede afirmar que los resultados de los niños arrojados por la prueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI no tiene relación con los resultados encontrados a través de la EDAH, pues en esta última arroja que el 94,2% de los niños fueron identificados con rasgos de impulsividad y rasgos de trastorno de comportamiento (el cual también tiene indicadores de impulsividad) y a través de la prueba de flexibilidad cognoscitiva solo el 35% de los niños evidenciaron uno o varios indicadores que podrían llevar a caracterizarlos con comportamientos impulsivos en relación con su momento de desarrollo. Al igual estos últimos resultados no coincidirían con los comportamientos descritos en el formato de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos. Estos resultados pueden estar asociados a un rango de impulsividad propio al ciclo de desarrollo y edad de los niños que, aunque demanda atención, mediación y acompañamiento por parte del docente en el aula por el impacto que este puede generar en la dinámica escolar, no está dentro del rango de lo que se podría categorizar por debajo de lo esperado para su edad en el marco de la prueba ENI o que suelen denominar como “trastorno”.

La prueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI no tiene baremado los errores perseverativos los cuales son un indicador importante de impulsividad, por ello, acudiendo al análisis que se suele hacer del test de Wisconsin se realizó el análisis cualitativo de los errores perseverativos y el porcentaje de errores perseverativos con el puntaje bruto, como se condensa en la tabla número 7.

Tabla 7

Puntaje bruto de errores perseverativos y porcentaje de errores perseverativos de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la prueba ENI

N° de estudiantes	Errores perseverativos (54 posibilidades)	% Errores perseverativos
1	31	57
1	18	33
1	14	26
2	13	24
2	11	20
SUBTOTAL: 7 (41%)		
4	9	17
4	7	13
1	6	11
1	3	5
SUBTOTAL 10 (59%)		
TOTAL NIÑOS: 17 (100%)		

Fuente: Elaboración propia.

De esta información se puede concluir:

1. 7 niños (41%) evidenció un considerable número de errores perseverativos, lo que indica presencia de impulsividad. Solo 1 (5,8%) evidenció un nivel de impulsividad considerablemente alto en comparación con los compañeros de su grupo.
2. 10 niños (59% de la población) evidenciaron algunos errores perseverativos asociados a la impulsividad.

Resultados pretest y posttest de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI

Posterior al despliegue durante diez semanas del programa de Mindfulness nuevamente se aplicó la prueba ENI en el dominio de flexibilidad cognoscitiva, a los niños que participaron en esta investigación arrojando los resultados descritos en la tabla 8.

Tabla 8

Resultados pretest y post-test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI

ASPECTO IDENTIFICADO EN LOS NIÑOS DE LA INVESTIGACIÓN	PROMEDIO DEL PUNTAJE ESTANDAR		MAXIMO PUNTAJE ESTANDAR		NIÑOS EN EL MÁXIMO PUNTAJE ESTANDAR				NIÑOS DENTRO DE LO ESPERADO EN PUNTAJE ESTANDAR				NIÑOS EN EL LIMITE O DEBAJO DE LO ESPERADO PARA LA EDAD EN PUNTAJE ESTANDAR				
	PRE	POST	PRE	POST	PRE		POST		PRE		POST		PRE		POST		
					N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
Total: 17 NIÑOS																	
1. Respuestas correctas	52,2	59,2	70	70	2	11	3	18	12	70	14	82	5	29	3	18	
2. Total de errores	47	53,5	60	70	2	11	1	6	11	64	14	82	6	35	3	18	
3. N° Categorías	55,5	57	63	63	2	11	6	35	16	94	15	88	1	5,8	2	12	
4. Incapacidad para mantener la organización	56	54,2	57	57	16	94	15	88	16	94	15	88	1	5,8	2	12	
5. Repuestas perseverativas	56	59	60	63	4	23,5	3	18	15	88	17	100	2	12	0	0	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se exponen las gráficas comparativas entre el pretest y post-test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva en relación con los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos referidos en la tabla 8 Resultados del pretest y post-test ENI.

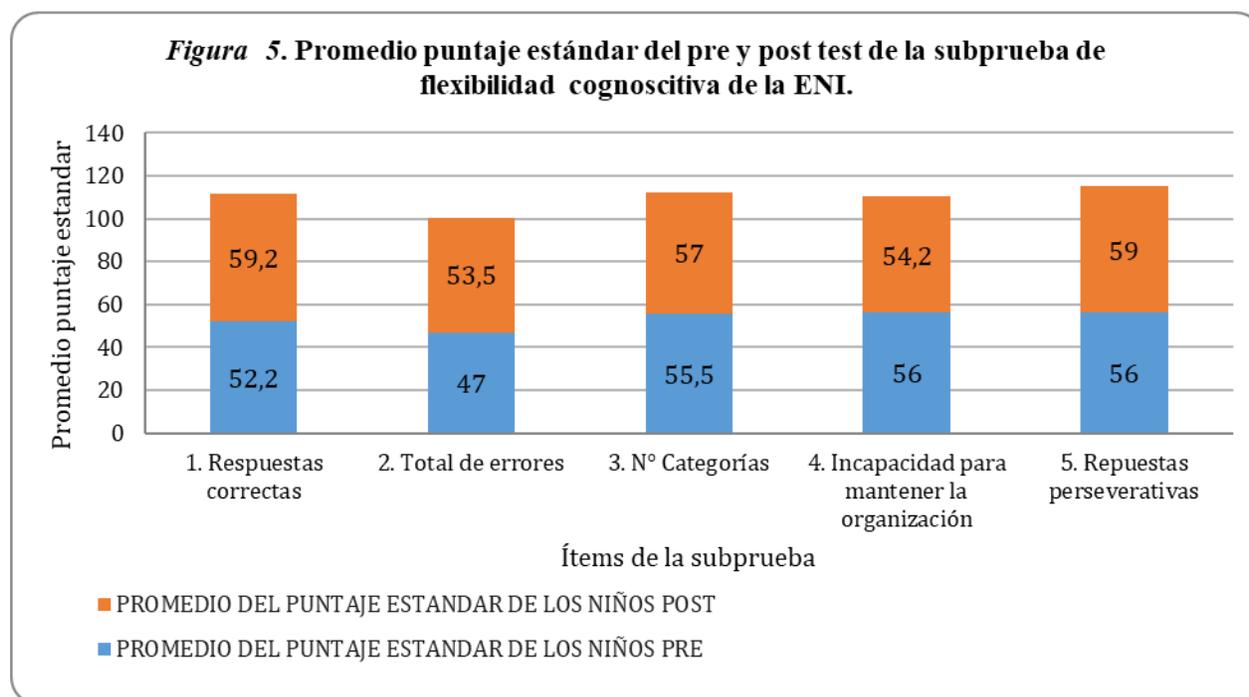


Figura 5. Promedio puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI.

Fuente: Elaboración propia

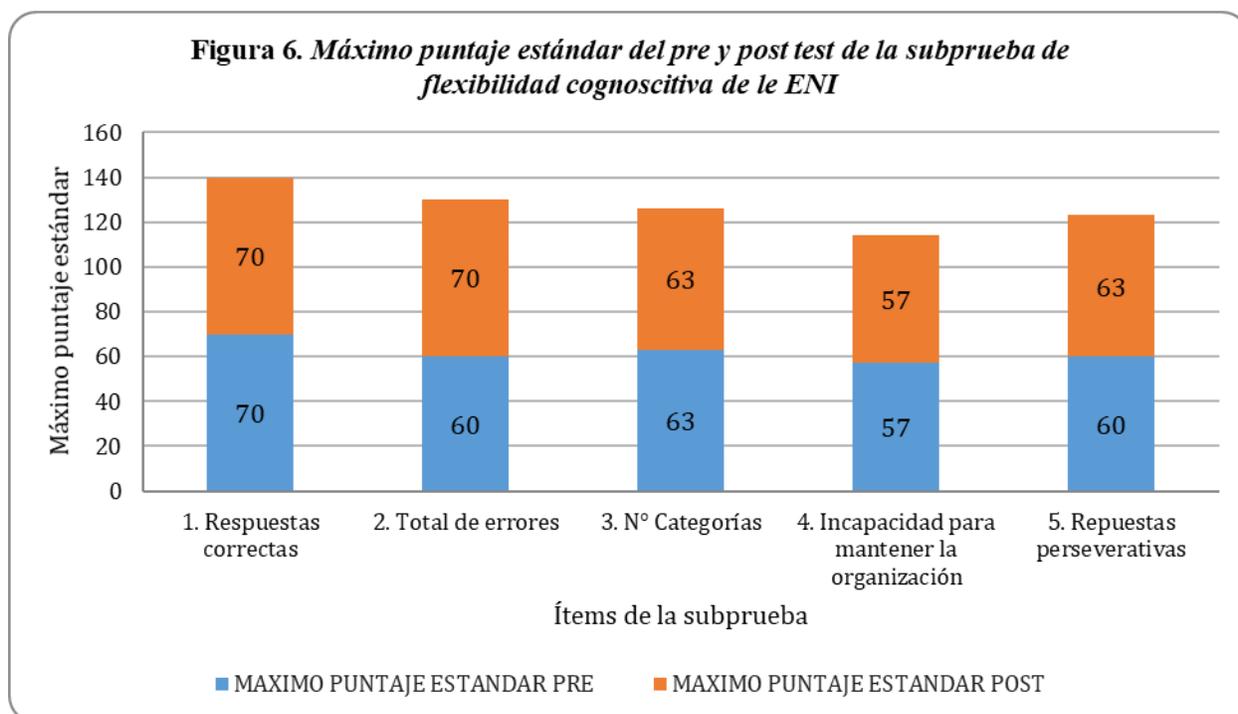


Figura 6. Máximo puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de le ENI.

Fuente: Elaboración propia.

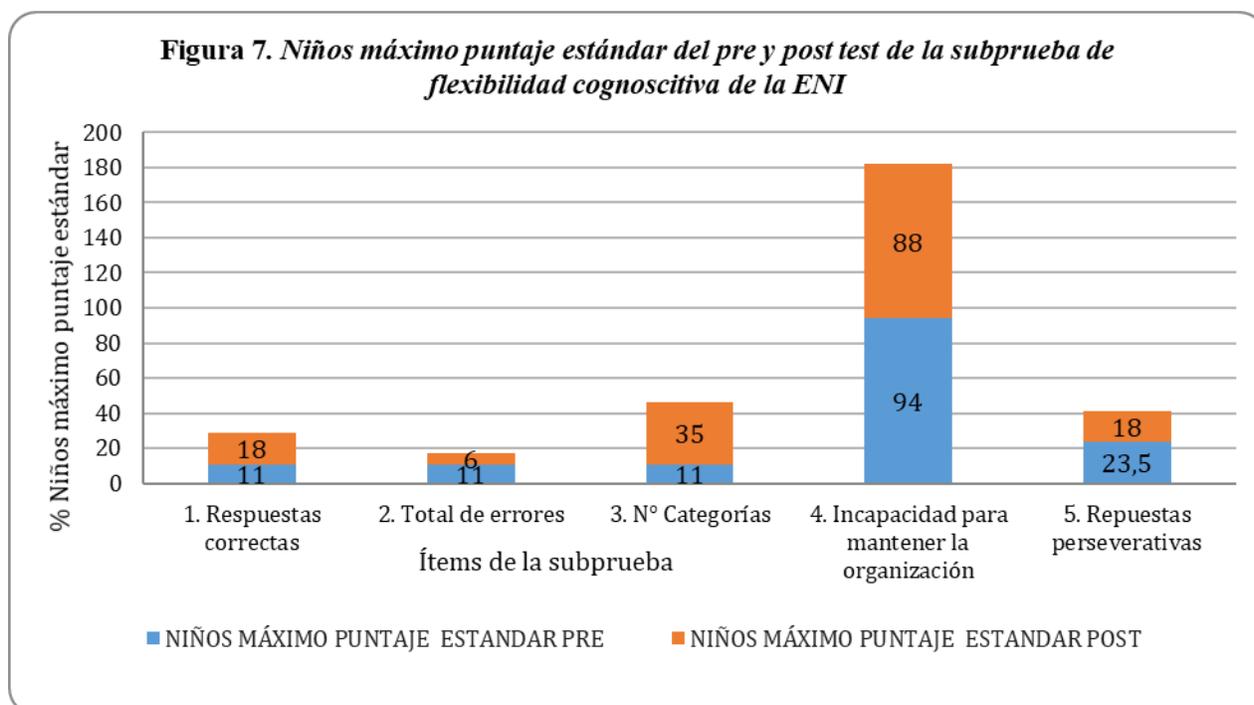


Figura 7. Niños máximo puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI

Fuente: Elaboración propia

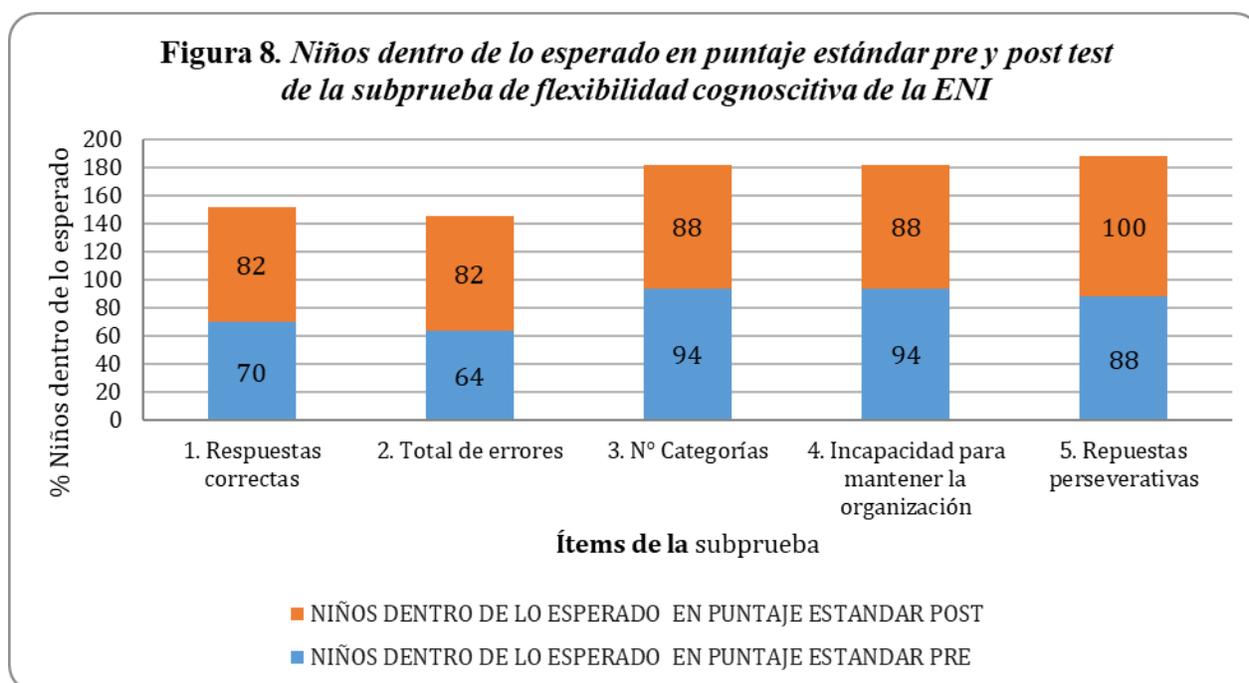


Figura 8. Niños dentro de lo esperado en puntaje estándar pre y post test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI

Fuente: Elaboración propia.

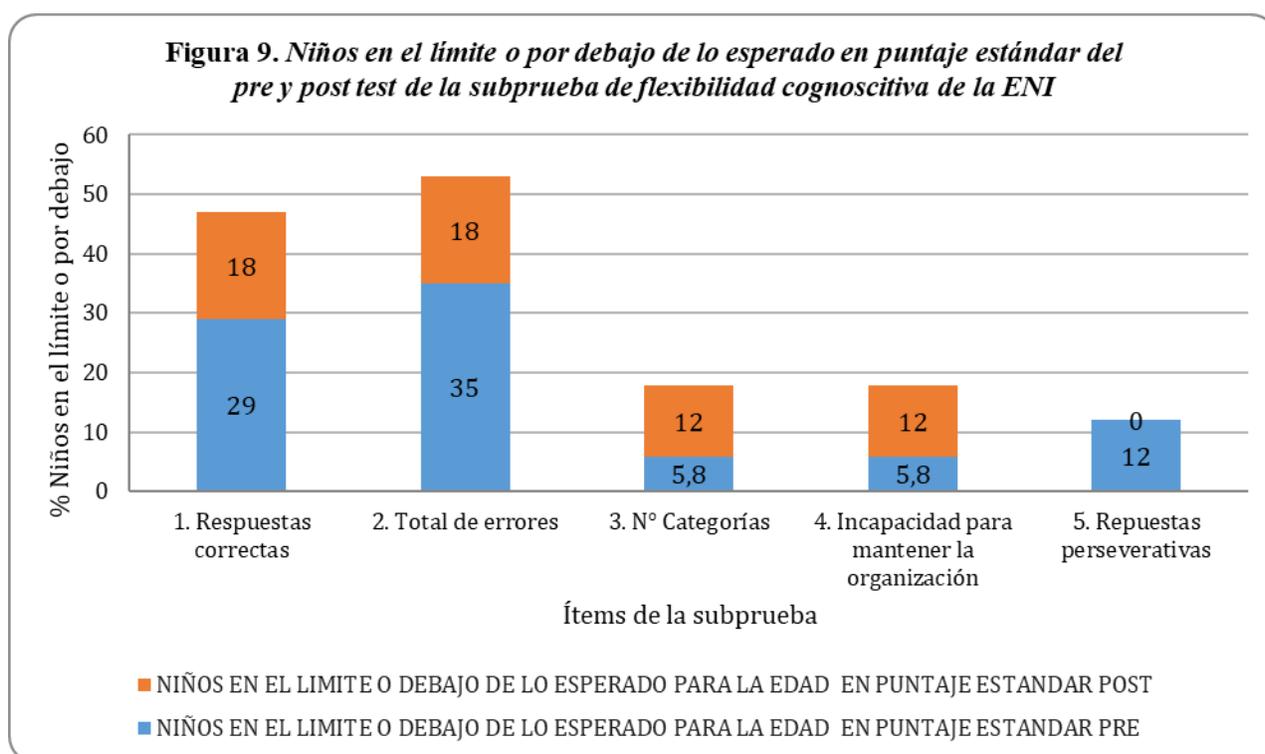


Figura 9. Niños en el límite o por debajo de lo esperado en puntaje estándar del pre y post test de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados expuestos en la tabla anterior se puede analizar que después del despliegue del programa de Mindfulness:

1. En relación con las respuestas correctas: se incrementó el promedio del puntaje estándar en 7 puntos, se mantuvo el máximo puntaje estándar (70), se incrementó a un 18% (6 puntos) la cantidad de niños que obtuvieron este puntaje, se disminuyó a un 18% (11 puntos) el número de niños en el límite o por debajo de lo esperado en este aspecto, se aumentó a 82% (12 puntos) los niños que estaban dentro de lo esperado.

Se puede concluir que el aspecto de respuestas correctas fue favorecido de manera positiva posterior al despliegue del programa.

2. En lo que tiene que ver con el total de errores: se incrementó el promedio del puntaje estándar de los niños en 6,5 puntos, se aumentó el máximo puntaje estándar, se disminuyó al 18% (17 puntos) el número de niños en el límite o por debajo de lo esperado en el puntaje estándar, aumentó a 82 % (18 puntos) los niños con puntaje estándar dentro de lo esperado. Disminuyó al 6% (5 puntos) el número de niños con el máximo puntaje estándar; sin embargo, esto es compensado con el incremento de los niños que aparecen dentro de lo esperado en el puntaje estándar.

Se puede concluir que el aspecto total de errores disminuyó en tanto fue favorecido positivamente posterior al despliegue del programa.

3. En el aspecto de número de categorías logradas: se incrementó el promedio del puntaje estándar 1,5 puntos, se mantuvo el máximo puntaje estándar de 63, se incrementó a 35% (24 puntos) los niños con el máximo puntaje estándar, se incrementó

en un 88% (6 puntos) el número de niños dentro de lo esperado en el puntaje estándar. Aumentó de manera desfavorable a 12% (6,2 puntos) el número de niños dentro del límite o por debajo de lo esperado en el puntaje estándar. Esto podría estar asociado a que los niños o presentan dificultad en la conceptualización-categorización o en el nivel de impulsividad.

Al revisar los resultados este incremento desfavorable en el punto descrito anteriormente, se debió a dificultades de conceptualización, sustentado en la cantidad de errores perseverativos presentados por los niños en mención, en contrastación con los errores no perseverativos (es decir por falta de comprensión de las categorías a realizar), los cuales fueron en el post test 6 errores perseverativos vs 26 errores no perseverativos y 5 errores perseverativos vs 23 errores no perseverativos, claramente se evidencia un número considerablemente mayor de errores no perseverativos, los cuales se asocian con una dificultad de tipo conceptual (Roca, Herrera & Miranda, 2014), que a su vez afecta el número de las categorías completadas. Se confirma esta afirmación al revisar los resultados de estos mismos niños de los errores perseverativos pre y post, de 13 en el pretest disminuyendo a 6 en el posttest y de 7 en el pretest disminuyendo a 5 en el Postets.

Se concluye que el aspecto número de categorías logradas no fue favorecido positivamente posterior al despliegue del programa porque su razón de desempeño desfavorable estuvo asociado a lo conceptual y no a la impulsividad.

4. En lo concerniente a la incapacidad para mantener la organización: se mantuvo el máximo puntaje estándar de 57, se disminuyó en el promedio del puntaje estándar a 54,2 (1,8 puntos), se disminuyó el número de niños con el máximo puntaje estándar a

88% (6 puntos), se aumentó los niños en el límite o por debajo de lo esperado en el puntaje estándar a 12 % (6,2 puntos), se disminuyó a 88% (6 puntos) el número de niños dentro de lo esperado en el puntaje estándar.

No se lograron avances en el aspecto incapacidad para mantener la organización posterior al despliegue del programa, asociado a la dificultad de conceptualización de la categoría lograda, lo cual tiene directa relación con el análisis realizado en el punto anterior.

5. En cuanto a las respuestas perseverativas: se encontró que aumentó a 59% en el promedio del puntaje estándar (3 puntos), aumentó el máximo puntaje estándar a 63 (3 puntos), se bajó a 0% (12 puntos) los niños en el límite o por debajo de lo esperado en el puntaje estándar según su edad cronológica, se aumentó a 100% (12 puntos) los niños dentro de lo esperado en el puntaje estándar. Se disminuyó a 18% (5,5 puntos) el número de niños en el máximo puntaje estándar, sin embargo, este dato está compensado con el aumento de los niños en el rango del puntaje estándar esperado.

Se puede concluir que el aspecto de respuestas perseverativas fue favorecido positivamente posterior al despliegue del programa.

Con el anterior análisis de datos se puede concluir que posterior al despliegue del programa de Mindfulness se evidenciaron mejoras en los resultados de la prueba de flexibilidad cognoscitiva, por el aumento de las respuestas correctas, la disminución del total de errores y la disminución de las respuestas perseverativas en los niños participantes de la investigación, lo que nos podría llevar a pensar que logran un mayor nivel en su control inhibitorio y en consecuencia mejora en los comportamientos impulsivos. En dos de

los estudiantes, no se lograron avances en el aspecto incapacidad para mantener la organización ni en el aspecto número de categorías logradas posterior al despliegue del programa. Cuando se revisan los casos en los cuales se presentan estos descensos se encuentra en que la razón de su desempeño está asociado a una dificultad en lo conceptual y no la impulsividad, corroborado por el número de errores no perseverativos encontrados en la prueba en contraparte con el número de errores perseverativos, estos últimos asociados a la impulsividad.

En relación con la cantidad de errores perseverativos, al realizar la comparación entre el pretest y el post-test, se encontraron los resultados evidenciados en la tabla número 9.

Tabla 9

Comparación de resultados pretest y post-test de los errores perseverativos en puntaje bruto de la subprueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI.

PRETEST			POST-TEST		
N° de estudiantes	Errores perseverativos	% Errores perseverativos	N° de estudiantes	Errores perseverativos	% Errores perseverativos
1	31	57			
1	18	33			
1	14	26			
2	13	24	2	13	24
2	11	20	1	11	20
SUBTOTAL: 7 (41%)			SUBTOTAL: 3 (18%)		
4	9	17	1	9	17
4	7	13	1	7	13
1	6	11	3	6	11
			3	5	9
			3	4	7
1	3	5			
			1	2	4
			2	1	2
SUBTOTAL: 10 (59%)			SUBTOTAL: 14 (82,3)		
TOTAL NIÑOS: 17 100%			TOTAL NIÑOS: 17 (100%)		
PROMEDIO	10	20	PROMEDIO	6	10

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los errores perseverativos se evidenciaron mejoras importantes en comparación entre el pretest y el post-test, el número de estudiantes con cantidad de errores

perseverativos significativos disminuyó a 18% (23 puntos) en este grupo de estudiantes disminuyeron la cantidad de errores perseverativos de 32 en promedio a 18. El porcentaje de niños con menores errores perseverativos aumentó a 82,3% (23,3 puntos), el promedio de errores perseverativos cometido por este grupo disminuyó de 11 a 4,8. El promedio total de errores perseverativos disminuyó a 6 (4 puntos) y de porcentaje a 10% (10 puntos).

Esto nos llevaría a concluir que el programa de Mindfulness permite la disminución de los errores perseverativos identificados en la prueba de flexibilidad cognoscitiva de la ENI, traducido a su vez en un mayor control inhibitorio y en consecuencia mejora de los comportamientos impulsivos de los niños.

Resultados de la percepción del nivel de mejora por parte de los tutores a través de la adaptación de la escala EDAH

Con el propósito de medir el nivel de avance de los niños en los comportamientos impulsivos por los cuales habían sido seleccionados por los tutores para participar en la investigación, se realizó una adaptación de la escala EDAH, en la cual se le solicitaba que seleccionaran el nivel de avance que percibían en los niños en cada uno de sus comportamientos, teniendo en cuenta la escala de 0 a 3, siendo 0 (nada) el nivel de percepción de avance más bajo y 3 (mucho) el nivel de percepción de avance máximo. Se les pidió que seleccionaran el avance en función de la pregunta ¿Qué tanto avanzó el niño en el comportamiento referido? Los resultados se reflejan en la tabla número 10 y la figura número 10.

Tabla 10

Nivel de avance percibido por los tutores en los comportamientos impulsivos

Nivel de avance	0		1		2		3		TOTAL NIVEL 2 Y 3	
	Nada		Poco		Bastante		Mucho		Nº	%
Criterios	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Excesiva inquietud motora	0	0	4	24	10	59	3	18	13	76
2. Molestar frecuentemente a otros niños	1	6	5	29	5	29	6	35	11	65
3. Exigir satisfacción inmediata a sus demandas	1	6	2	12	8	47	6	36	14	82
4. Dificultad para actividades cooperativas	0	0	2	12	9	53	6	35	15	88
5. Gritar en situaciones inadecuada	1	6	2	12	3	18	11	65	14	82
6. Contestar con facilidad, ser irrespetuoso	0	0	1	6	4	24	12	71	16	94
7. Moverse con facilidad es intranquilo	0	0	2	12	9	53	6	35	15	88
8. Discutir y pelear por cualquier cosa	1	6	0	0	7	41	9	53	16	94
9. Faltar al sentido de la regla, "del juego limpio"	0	0	1	6	6	35	10	59	16	94
10. Ser impulsivo e irritable	0	0	2	12	4	24	11	65	15	88
PROMEDIO					38		47		14	85

Fuente: Elaboración propia.

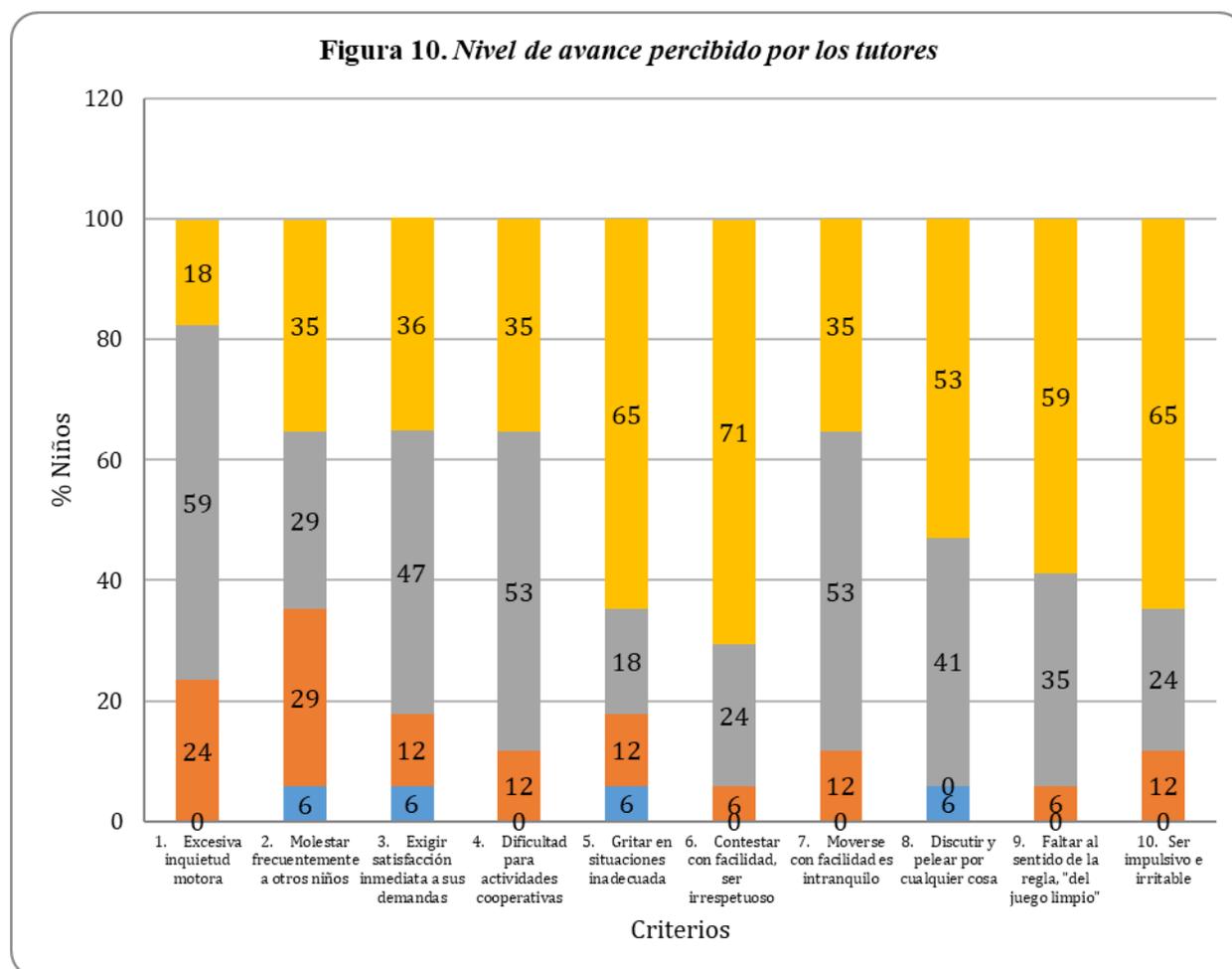


Figura 10. Nivel de avance percibido por los tutores

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los datos referidos en la tabla anterior, se puede analizar que la percepción del avance por parte de los tutores de los comportamientos impulsivos de los niños es:

- El 71% (12) niños mejoraron en el máximo nivel (mucho) el contestar con facilidad, ser irrespetuosos. El 65% (11) niños mejoraron en el máximo nivel (mucho) el gritar en situaciones inadecuadas y ser impulsivo e irritable.
- El 59% (10) niños mejoraron bastante la excesiva inquietud motora. El 53 (9) estudiantes mejoraron la dificultad para actividades cooperativas y ser intranquilo y moverse con facilidad.
- En lo que se percibió el menor avance (poco), fue en molestar frecuentemente a otros niños con el 30% (5) niños.
- En general en todos los ítems hay una percepción de avance entre el nivel 2 y 3 (Bastante y Mucho respectivamente) en promedio del 85% (14) de los niños.
- Los 5 niños (números: 4, 11, 13, 16) con posible diagnóstico de déficits de atención con hiperactividad emitido por neuropsicología y la niña (número 19) con posible diagnóstico de oposicionismo, evidenciaron avances en el control inhibitorio y en consecuencia en la impulsividad revelados en los diferentes aspectos evaluados en la prueba de flexibilidad cognoscitiva y solo en uno de estos casos se mantuvo el nivel de desempeño entre el pretest y el post-test y presentó descenso en el número de respuestas perseverativas. La percepción del nivel de avance de los niños por parte de los acompañantes a través de la adaptación de la escala EDAH es favorable teniendo un promedio de mejoría para estos casos de nivel 2 (Bastante). En consecuencia, estos resultados son coherentes con las anotaciones realizadas por parte de los tutores en el registro de observación semiestructurada, en los cuales se reportan avances

significativos y en un caso con anotación de la necesidad de continuar el proceso para lograr más avances.

Se puede concluir que los maestros percibieron cambios importantes en los comportamientos de los niños identificados inicialmente en la escala EDAH posterior al despliegue del programa de Mindfulness. Estos resultados guardan coherencia con lo identificado en la prueba de flexibilidad cognoscitiva en relación con el aumento en el puntaje obtenido en los diferentes ítems de la prueba relacionados con las respuestas correctas, la disminución del total de errores y la disminución de las respuestas perseverativas en los niños participantes de la investigación, y a su vez, en el registro de observación semiestructurada refieren avances importantes, vale la pena anotar que en uno de los casos subrayan la importancia de continuar con el programa para evidenciar más avances.

Resultados en el registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos

Los tutores y maestros especialistas que desarrollaban actividades pedagógicas en los cursos de grado primero, a quienes se dirigió la investigación, podían registrar los comportamientos impulsivos que ellos consideraban importantes referir; a través de ellos se puede evidenciar el nivel de incidencia que estos comportamientos tienen en la dinámica escolar y específicamente en el clima de aula. A continuación, refiero textualmente algunos de ellos antes de iniciar el despliegue del programa:

“Se le indica que debe realizar la corrección de un ejercicio de matemáticas. Reacciona en llanto y produciendo sonidos, además de lanzar su cuaderno sobre el escritorio.”

“Tras una discusión con un compañero, la reacción del niño es golpearlo.

“La docente hace preguntas sobre un tema en la clase. Responde sin dejar a la profesora terminar de hacer la pregunta”

“Estaba toda la clase escuchando la opinión de un compañero sobre su tema favorito. Le decía “eres un bebé de forma continua en voz alta a pesar de que la maestra le solicitaba no hacerlo más”

Al final del despliegue del programa se le solicitó a los tutores que escribieran una anotación final libre sobre cómo ellos consideraban que el comportamiento del niño o niña había finalizado en términos de los aspectos que se habían operacionalizado sobre impulsividad (dificultad para esperar el turno, respuestas precipitadas, respuestas inmediatas e irreflexivas), para lograr analizar de manera cuantitativa esta información, se diseñó una escalas para clasificar las observaciones realizadas por los tutores en términos de los avances que ellos percibieron en los niños, en la cual ninguno es el nivel más bajo de percepción del avance y muchos es el máximo nivel de percepción de avance (ninguno, poco, bastante y muchos).

Frente a las escalas anteriormente referidas, se puede concluir que los tutores en sus observaciones finales consideran que el 0% (0) de los niños no evidencio ningún avance, el 11,8% (2) de los niños evidenciaron pocos avances y referían que era necesario continuar desarrollando estas habilidades para lograr más cambios, el 47,1% (8) de los niños evidenció muchos avances en algunos de estos aspectos y el 41,2% (7) de los niños evidenció muchos avances frente a este tipo de comportamientos.

Estos resultados son coherentes con lo referido en el cierre de la investigación por las tutoras en el registro semiestructurado de comportamientos impulsivos (Tabla 11 Anotación final libre sobre cómo el niño o niña había finalizado el programa realizado en el registro de observación semiestructurada de comportamientos impulsivo), en el cual la mayor concentración de niños en los diferentes ítems estuvo en los niveles “Bastante” (2) con 38,2% y en nivel “Mucho” (3) con 47,0% de los niños. Al igual estos resultados guardan coherencia con los resultados comparativos pretest y post-test, en los cuales se evidenciaron avances en el nivel de desempeño de diferentes ítems de la prueba de flexibilidad cognoscitiva de ENI y en la disminución de los errores perseverativos (Ver tabla 8. Resultados pretest y post-test y tabla 9. Comparación de resultados pretest y post-test de los errores perseverativos en puntaje bruto.)

Tabla 11 *Anotación final libre sobre cómo finalizaron los niños el programa*

N° NIÑO	OBSERVACIÓN SEMIESTRUCTURADA	NIVEL DE AVANCE			
		NINGUNO	POCO	BASTANTE	MUCHO
1	No continuó en el proceso				
2	Se apreció un cambio en relación con el comportamiento frente a las respuestas precipitadas, aunque siguieron existiendo la estudiante pudo controlarlas con mayor facilidad.			1	
3	Cierra el año con avances positivos en su comportamiento, hace reflexión y argumentación para expresar su sentir ante cualquier situación.				1
4	Debe continuar el proceso con el objetivo de poder evidenciar mayores cambios en su capacidad de espera y en sus respuestas precipitadas. Es importante reforzar también su actitud y respuesta frente a la frustración.		1		
5	Se evidenció un cambio frente la capacidad de espera de la estudiante, mostró gran interés por la respiración especialmente la del globo.				1
6	Finalizó el año mostrando cambios positivos en sus actitudes y se notó con mayor paciencia y tiempo para hablar, esperar y actuar. Se evidencia un mayor nivel de argumentación y vocabulario relacionado con temas emocionales.				1

7	No continuó en el proceso				
8	Demostó avances en su comportamiento con relación a sus respuestas precipitadas, se recomienda continuar con el apoyo.			1	
9	Mostró un avance frente a sus respuestas precipitadas y su capacidad para esperar. Solía emplear la técnica de respiración para calmarse y generar procesos de reflexión. Es importante reforzar la conducta frente a las reacciones irreflexivas.			1	
10	Culminó el año con avances satisfactorios, fue de gran ayuda la guía del tiempo, el uso de turnos y los acuerdos en las distintas áreas y momentos para ayudarlo a regularse.				1
11	Avanzo en sus reacciones impulsivas, gracias a la anticipación de las consecuencias en las diferentes situaciones. Para él es muy importante permitirle hablar varios minutos después de lo acontecido.			1	
12	No continuó en el proceso				
13	Evidenció avances significativos en lo referente al comportamiento relacionado con la espera de turnos tanto de organización, turnos para hablar y participación en clase.				1
14	Evidenció avances importantes con relación a sus respuestas precipitadas, demostrando paciencia y al mismo tiempo mostrando interés por lo que otros comunican.				1
15	Evidenció avances en el comportamiento relacionado con la dificultad para esperar turnos, ya que ha iniciado su proceso en controlar y manejar sus emociones a partir de la reflexión guiada por el adulto.			1	
16	Permanente requirió del acompañamiento, orientación y estimulación para regular los tiempos de espera, respuestas precipitadas y reacciones irreflexivas e inmediatas, se evidenció un poco de avance. Se recomienda continuar con esta orientación tanto en casa como en el colegio.		1		
17	Avanzó satisfactoriamente acerca de su proceso en relación con las respuestas precipitadas dándole posibilidad a los demás compañeros de responder y comunicarse.				1
18	Mostró avances con los turnos de participación y aportes en clase. Se recomienda continuar con orientación hasta que consolide dicho proceso.			1	
19	Se evidenció avances en su nivel comportamental en clase. Se recomienda continuar con apoyo y orientación para consolidar dicho avance.			1	

20	Demostó avances en su comportamiento con relación a sus respuestas precipitadas, se recomienda continuar con el apoyo.			1	
	TOTAL	0	2	8	7
	PORCENTAJE	0,0	11,8	47,1	41,2

Fuente elaboración propia.

Discusión

A continuación, se analizan los resultados producto del proceso de investigación en el marco de los objetivos plantados en este. El objetivo principal del estudio consistió en analizar la relación entre la implementación de un programa de Mindfulness y los comportamientos impulsivos relacionados con la dificultad para esperar, las respuestas precipitadas y las reacciones irreflexivas e inmediatas de niños del grado 1° del Gimnasio Los Pinos. En ese sentido los hallazgos encontrados en cada uno de los objetivos específicos permiten afirmar que la práctica de Mindfulness desarrollan en los niños habilidades para conectarse con el momento presente a través de la respiración y con ello logran tener un mayor control de sus emociones y las respuestas que dan mediadas por ellas, al igual la experiencia de las decisiones por sí mismo, el perdón, la amabilidad y la compasión, como lo refiere Kabat-Zinn (2003, 2012), Brown y Ryan (2003), Snel, (2010) y Nhat-Hanh (2012), les brindó una posibilidad alternativa de relación con ellos mismos, con sus pares y el entorno evidenciado en los reportes realizados por los tutores y lo observado en cada una de las sesiones realizadas.

En relación con el objetivo de establecer y analizar los factores asociados entre la práctica de Mindfulness y los comportamientos impulsivos de los niños. Los factores que se pueden asociar entre la práctica de Mindfulness y los comportamientos impulsivos son las habilidades que logran desarrollar a través de dicha práctica relacionadas con la capacidad de conectarse con el momento presente a través de la respiración. Esta conexión les lleva a bajar su nivel de actividad, de anticipación con pensamientos negativos, a estar más atentos y escuchar activamente lo que pasa en el interior y exterior, darse un tiempo para sentir y pensar antes de actuar, lo que lleva a que respondan con mayor tranquilidad a

lo que sucede a su alrededor, lo que coincide con lo encontrado por Zenner, Herrleben-Kurz & Walach, 2014 en sus investigaciones y los resultados del programa Respira (2012-2014). Esto también se puede sustentar en lo que hacían los niños cuando se sentían molestos, respirar profundamente, como una acción para auto-calmarse y luego expresaban lo que estaban sintiendo; también se les escuchaba decirles a los otros, “respira para que estés más tranquilo” cuando los veían molestos.

La conexión con el presente los vuelve a situar en el goce de lo que están haciendo; esto se evidenció con el ejercicio de la sesión “Somos astronautas”, “Estado meteorológico” y “El globo, la campana y la abeja”. Por ejemplo, en la sesión “Somos astronautas” en la cual el niño se enfrentaba a un dulce como si nunca hubiese tenido contacto con algo similar, hicieron conciencia de que suelen comer sin disfrutar los diferentes olores, sabores, temperatura de los alimentos, inicialmente les costó bastante no comer el dulce rápidamente, pero al final cuando compartieron la experiencia expresaron que descubrieron más cualidades en el dulce a pesar que ya habían comido de ese tipo. Esta experiencia y reflexión los llevo a hacer consciente la importancia de disfrutar lo que hacen, en ese caso consumir los alimentos, con cada sabor, olor y textura y desde allí transfiriéndolo a las diferentes actividades de la vida diaria.

El que los niños se permitan experimentar lo que estén sintiendo en el momento presente con compasión y respeto, les permitió que el efecto de la emoción que está transitando en ese momento disminuyera de manera progresiva, por ejemplo en el ejercicio de visualización de su habitación, una de las niñas que llegó ese año de Venezuela, dijo que se sentía triste porque ahora su habitación era la misma sala y que le acordaba de su país

donde tenía muchas cosas que le hacían feliz pero que estaba bien sentirse triste por todo lo que extrañaba.

En ese sentido, como la impulsividad (cognoscitiva , manifiesta y personológica) se caracteriza fundamentalmente por los aspectos de precipitación y falta de contemplación de las consecuencias (Dickman, 1993; Severa & Galvan, 2001, citado en Celma & Elvira, 2015) la respiración y a través de ella conectarse con el presente, puede permitir que los niños encuentren un momento para tranquilizarse y luego responder en consecuencia, desde la perspectiva neuropsicológica posibilitando un mayor nivel del control inhibitorio de las respuestas inmediatas, precipitadas y reactivas, por la acción auto-dirigida posibilitada desde esta práctica.

Por los aspectos anteriormente enunciados posterior al programa de Mindfulness los niños lograron una mayor regulación de sus comportamientos impulsivos, según lo referido por las tutoras a través del registro de observación semiestructurada, la valoración de la percepción de los avances por parte de las tutoras con base en la prueba EDAH y las mejorar en las puntuaciones obtenidos en el test de flexibilidad cognoscitiva de la ENI.

Por otra parte, las mejoras en los comportamientos impulsivos de los niños pueden estar asociados a las condiciones sobre las cuales se realiza la práctica de Mindfulness (Kabatt-Zinn, 2013) que terminan transfiriendo a diversas situaciones de su cotidianidad. Una de ellas es la mente de principiante que da espacio para permitir que quien lo practica se sorprenda con lo que está ocurriendo justo en el momento en el que lo está viviendo, más allá de lo que solemos pensar trágica o maliciosamente que va a pasar, y dando la posibilidad a nuevas comprensiones. La segunda condición que se puede relacionar con estos efectos positivos es la respiración, la cual se convierte en el centro de atención para

estar en el momento que se están viviendo, lo que les permite actuar con mayor claridad de lo que se están viviendo como evento en continuo cambio, como lo refieren Kabat-Zinn (2003, 2012); Brown y Ryan (2003); Snel (2010) Nhat-Hanh (2012), es decir en los diferentes ejercicios se evidenció que ellos paraban para identificar su necesidad de ese momento y actuaban en consecuencia de ella, por ejemplo expresando su desacuerdo o molestia con lo que estaba pasando.

Es importante no desconocer en los avances evidenciados, la incidencia que pueden tener en ellos los fundamentos de la práctica de Mindfulness, como la gratitud, el perdón, la amabilidad, la compasión, que aunque estas no se desarrollan explícitamente desde la explicación de su contenido a los niños, se desarrollan a lo largo de la práctica de Mindfulness cuando se le pide a los niños en cada uno de los ejercicios el no juzgar, el ser pacientes, el disponerse con una mente abierta de principiante, el tener confianza en ellos mismos, el actuar sin violencia, la aceptación y el dejar ir, elementos abordados por Kabat-Zinn (2003, 2012); Brown y Ryan (2003); Snel (2010) y Nhat-Hanh (2012).

Estos aspectos que contribuyeron a la mejora en los comportamientos impulsivos, se pueden evidenciar en lo que las maestras registraron en las anotaciones finales en el registro de observación semiestructurada: “Se apreció un cambio en relación con el comportamiento frente a las respuestas precipitadas, aunque siguieron existiendo la estudiante pudo controlarlas con mayor facilidad”, “Se evidenció un cambio frente la capacidad de espera de la estudiante, mostró gran interés por la respiración especialmente la del globo”, “mostró un avance frente a sus respuestas precipitadas y su capacidad para esperar. Solía emplear la técnica de respiración para calmarse y generar procesos de reflexión”, “culminó l año con avances satisfactorios, fue de gran ayuda la guía del tiempo,

el uso de turnos y los acuerdos para ayudarlo a regularse”, “evidencia avances importantes con relación a sus respuestas precipitadas, demostrando paciencia y al mismo tiempo mostrando interés por lo que otros comunican”, “avanzó satisfactoriamente acerca de su proceso con relación a las respuestas precipitadas dándole posibilidad a los demás compañeros de responder y comunicarse”

De igual manera en cada una de las sesiones se les dejaba a los niños una tarea que consistía en practicar lo aprendido en la sesión en otros espacios de su vida, al inicio de las sesiones se les pidió que contaran acerca de esas experiencias y los niños solían compartir que habían aplicado la respiración del globo o de la rana en situaciones de rabia o tristeza y que aunque el sentimiento no desaparecía, la respiración los hacía sentir mejor y por ello podían responder mejor, sin pegar o llorar descontroladamente.

En los ejercicios durante el despliegue del programa de Mindfulness se evidenció cómo de forma progresiva disfrutaban de manera más tranquila las actividades que se estaban desarrollando sin afanarse por cosas que se solían afanar sin justificación proporcional, por ejemplo, si no tenían todos los colores a la mano, si la puerta estaba abierta, por la siguiente clase o por la hora del descanso y el almuerzo, es valioso subrayar que cuando se terminaba la sesión pedían que esta se extendiera lo que permitía evidenciar que las disfrutaron mucho.

De la misma manera cabe señalar que en la última sesión realizada con los niños se realizó un ejercicio para recoger las percepciones que ellos habían tenido de su participación en el programa y de lo que aprendieron a través de este, en general expresaron que habían aprendido a respirar para calmarse, sentirse mejor y responder de mejor forma a

la situación que estaban viviendo, se comparten dichas apreciaciones de forma textual como fueron escritas por los niños en el cuadro que aparece a continuación.

Tabla 12

Percepciones de los niños sobre lo que aprendieron con el programa de Mindfulness

LO QUE MÁS ME GUSTA	LO QUE SE ME DIFICULTÓ	LO QUE APRENDÍ
Lo que más me gustó fue lo de la respiración porque estuvo chévere.	Lo que más se me dificultó caminar porque sí.	Lo que aprendí y suelo hacer es caminar, esperar y respirar.
Respirar como globo.	Cerrar los ojos.	Respirar, calmarme y caminar lento.
Lo que más me gustó es la paz porque es tranquilo.	Lo que más se me dificultó es estar quieto.	Lo que aprendí fue respirar, caminar y moverme.
Lo que me gustó fue la respiración del globo porque me tranquilizó.	Lo que más se me dificultó fue cerrar los ojos porque los quería abrir	Lo que aprendí y suelo aplicar es a respirar, sentir las piernas y pensar cómo nos sentimos.
Lo que más me gustó es todo.	Lo que más se me dificultó fue no fue nada porque hacer la respiración y caminar fue fácil.	Cuando camino puedo tranquilizarme, cuando respiro me calmo, yo sí puedo calmarme.
Lo que más me gustó es la respiración de la rana porque la respiración relaja.	No se me dificultó nada porque hice todo bien.	Lo que aprendí y suelo aplicar es la respiración porque aprendí muchas cosas.
Respiración y el dulce.	Caminar lento.	Ser paciente, a moverme en círculos y a caminar lento.
Lo que más me gustó fue hacer la respiración porque me tranquilicé.	Lo que más se me dificultó fue hacer la respiración de la rana.	Lo que aprendí y suelo aplicar es Calmarme, disfrutar y cerrar los ojos.
Lo que más me gustó fue nada porque esas respiraciones no me calman y sigo enojado.	Lo que más se me dificultó fue caminar rápido porque estaba distraído.	Lo que aprendí y suelo aplicar es aprendí a calmarme, aprendí a caminar lento, aprendí a estar en silencio.
Porque aprendo estar caminando.	Me gustó la respiración.	Toca respetar y respirar.
Fue porque en una clase comimos dulce.	Fue cuando nos vendaron los ojos.	Estar tranquilo y suelo aplicar a estar feliz.

Me gustó cuando inflamamos el globo.	Se me dificultó inflar el globo.	Lo que pienso aprender y aplicar es caminar lento, inflar el globo y levantar la mano.
Lo que más me gustó fue jugar.	Lo que más de me dificultó fue no poder inflar el globo.	Lo que aprendí caminar, respirar y saborear.
Lo que más me gustó fue el globo porque se inflaba.	Lo que más se me dificultó quedarme las piernas quietas porque le cogí la costumbre.	Lo que aprendí fue respirar, caminar e inflar.
Lo que más me gustó fueron los dulces porque son ricos,	Lo que no me gustó era la rana.	Lo que aprendí y suelo aplicar aprendí a comer dulces y a respirar.
Fue caminar porque sí.	Fue a quedarme quieto.	Respirar.
Lo que más me gustó fue cuando comimos dulce porque saboreamos el dulce.	Lo que más se me dificultó quedarse en el puesto.	Lo que aprendí a respirar, saborear y caminar.

Elaboración propia.

En relación con el objetivo específico de reconocer y analizar las orientaciones necesarias para el diseño y despliegue de un programa de Mindfulness con niños que evidencian comportamientos impulsivos para futuras intervenciones. En el momento de revisar los programas de Mindfulness para niños se eligió un programa que ya había sido desplegado con una población que tenía diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad, pero al revisarlo con otros programas de Mindfulness para niños no se encontraron diferencias significativas.

En el despliegue del programa de Mindfulness en el contexto de esta investigación se puede concluir producto de dicha experiencia, que es importante para lograr su adecuado despliegue tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Generar un clima afectuoso que permita la vivencia de los fundamentos como la generosidad, la gratitud, el perdón, la amabilidad y la compasión en la manera como la maestra se relaciona con los niños y posibilita esa forma de relación entre ellos.

2. Recordar los acuerdos esenciales (escuchar atentamente para aprender de los demás, pedir la palabra para compartir las experiencias, seguir las instrucciones para lograr el objetivo que nos proponemos, recordar que somos valiosos) para que los niños conozcan que se espera de ellos y por qué se espera eso de ellos, de manera que se genere un clima en coherencia con lo referido anteriormente. Organizarlos en mesa redonda para que sientan que la participación de todos es importante y pasó mismo como mirar a los ojos cuando otro está hablando es una forma de demostrar ese respeto e importancia.
3. Permitir que vayan a su ritmo, al inicio algunos niños expresan dificultad o molestia de cerrar los ojos o utilizar vendas, pero se les puede permitir que miren hacia un punto fijo hasta que poco a poco lo logren. Al inicio muestran un deseo poco controlado de mover las piernas, los brazos, las manos, pero cuando se les hace consciente de ello y se les pide que se concentren con su respiración y sientan en sus extremidades como el aire que respiran transita por ellas disminuye la necesidad de movimiento.
4. Posterior a los ejercicios muestran un alto deseo de querer compartir sus experiencias, por ello, es importante permitirles que lo expresen a través de dibujos expuestos en un mural o conversando por parejas, para posteriormente socializar en plenaria algunas de ellas.

Al respecto del objetivo específico de reconocer las consecuencias en el ámbito escolar, del abordaje de los comportamientos impulsivos de los niños a través de la práctica de Mindfulness, en el caso del colegio en el que se llevó a cabo esta investigación, las consecuencias estuvieron asociadas a que se logró involucrar a los participantes (compañeros, docentes y padres de familia) en dicha alternativa, lo que permitió que

disminuyera la idea de que quien debe encontrar la solución a las dificultades que se desencadenan producto de los comportamientos impulsivos es quien los presenta porque existe un trastorno de base. Por el contrario, el despliegue del programa permitió que se comprendiera que cada uno desde su rol tiene algo que aportar a la disminución del impacto de las dificultades presentadas por los comportamientos impulsivos.

Al igual el despliegue del programa de Mindfulness posibilitó que en el colegio se abriera un espacio de reflexión sobre el valor de los abordajes alternativos a la medicación y a la terapia externa de los comportamientos impulsivos, hacer conscientes a los maestros y niños que están cada vez más en un mundo hacedor de cosas sin la conciencia de qué o para qué las hacemos y en consecuencia de la importancia de volver a disfrutar con plenitud de las cosas cotidianas de la vida como respirar, caminar, observar el paisaje, disfrutar de lo que se tiene alrededor con todos los sentidos, pensar en que detenerse a respirar es una forma de encontrar respuestas, soluciones y acciones coherentes y proporcionales a lo que se está experimentando.

De igual manera en relación con lo planteado en el objetivo específico de establecer las habilidades desarrolladas a través de la práctica de Mindfulness que tienen impacto en los comportamientos impulsivos de los niños, se puede concluir que estas habilidades son: conectarse con el momento presente, mantener una actitud abierta y libre de juicios, las decisiones por sí mismo, el perdón, la amabilidad y la compasión, presentes en cada uno de los ejercicios, estas habilidades desarrolladas en la misma práctica de Mindfulness y en las interacciones que se daban en dichos espacios, les llevó a tener un mayor control de sus emociones y las respuestas dadas sobre ellas, reafirmando lo que han encontrado en

múltiples investigaciones realizadas por Kabat-Zinn (2003, 2012), Brown y Ryan (2003), Snel (2010) y Nhat-Hanh (2012).

Conclusiones y recomendaciones

A partir de los hallazgos encontrados en esta investigación se puede concluir que el Mindfulness permitió disminuir los comportamientos impulsivos de los niños, evidenciado a través del test de flexibilidad cognoscitiva específicamente en la mejora de los desempeños en el número y porcentaje de las respuestas correctas, el número y el porcentaje de errores, el número y porcentaje de las respuestas perseverativas y el número de errores perseverativos en comparación entre el pretest y el post-test; en coherencia con lo evidenciado en el registro de observación semiestructurada y la percepción del nivel de avance registrado por las tutoras de los niños a través de dicho instrumento, y de la adaptación de la escala EDAH para medir desde la percepción del tutor el nivel de avance en los aspectos por los cuales los niños fueron remitidos con esta escala. En dos casos, no se evidenciaron avances en los aspectos de la prueba ENI relacionados con el número de categorías y la incapacidad para mantener la organización, asociado a dificultades de tipo conceptual, corroborado por el número de errores no perseverativos registrados, los cuales aumentaron considerablemente en el pos-test, pasando de 4 a 26 en un caso y de 3 a 23 en el otro, y confirmándolo con el número de errores perseverativos que suelen estar asociados a la impulsividad, los cuales disminuyeron en un caso de 13 a 6 y en el otro de 7 a 5 respectivamente.

Estos resultados se suman a lo encontrado en las investigaciones relacionadas con los beneficios encontrados en la práctica de Mindfulness; entre ellos, las habilidades para regular la atención y las emociones, para gestionar los sentimientos de frustración y motivación personal en situaciones difíciles (Programa Respira en Colombia 2012- 2014. Zenner, et al. 2014. Felver, Celis, Tezanos & Singh, 2016), el aumento de los niveles de

concentración, la disminución de automatismos, la mejora en el control de pensamientos, las emociones y las conductas, la capacidad de disfrutar el momento presente (Arguís et.al, 2012; Programa Respira en Colombia 2012- 2014), los efectos físicos saludables como la relajación, la mejora de la respiración y los cambios positivos a nivel neurobiológico (Arguís et.al, 2012), la autorregulación ante situaciones estresantes, el incremento de la resiliencia y la disminución de los comportamientos agresivos (Programa Respira en Colombia 2012- 2014; Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014; González & Amigo, 2018). En relación con las funciones ejecutivas, en la flexibilidad cognoscitiva (Romero et al., 2015, Oberle et al., 2012); con respecto a la inhibición de comportamientos inadecuados (Oberle et al., 2012).

Estos hallazgos están relacionados con la disposición en la cual se desarrollan los ejercicios planteados en el programa de Mindfulness, los cuales están mediados por dos actitudes fundamentales, la mente de principiante para explicar las experiencias que se presentan con la posibilidad de descubrir nuevas formas de interpretación y la conexión con el momento presente a través de la respiración. Por otro lado, estos resultados se pueden atribuir a las habilidades que se desarrollan a través de la práctica de Mindfulness cuando se lleva a que los niños tengan contacto con su presente, manteniendo una actitud abierta, sin juicios, generando un ambiente en el aula en el que practican la generosidad, las decisiones por sí mismo, el perdón, la amabilidad, y la compasión (Kabat-Zinn, 2003, 2012; Brown & Ryan 2003; Snel, 2010 & Nhat-Hanh, 2012), además que, a través de las sesiones llevadas a cabo lograron descubrir que pueden tener un mayor control de sus emociones y de esa manera un mayor control de las respuestas dadas sobre ellas, como lo

reafirmaron los niños en la última sesión cuando expresaron los aprendizajes que ellos tuvieron producto del programa.

De esta manera, los resultados de esta investigación cobran un lugar relevante, teniendo en cuenta que los niños que son remitidos a valoración psiquiátrica tienden a ser diagnosticados con problemas de comportamientos, el 86% asociados al trastorno de déficit de atención por hiperactividad, el 61% con trastornos de comportamiento disruptivo y el 43% con trastornos de ánimo (Miranda, Uribe & Gil Jarque, 2003); además de que los comportamientos impulsivos de los niños, son uno de los aspectos que a los maestros les genera mayor dificultad en el aula, por el difícil manejo y debido al impacto que ellos generan en el ambiente de la clase (APA, 2001). De igual manera, la hiperactividad e impulsividad según Vélez y Vidarte (2012), genera en los niños sentimientos de tristeza, en tanto su incapacidad para regular su comportamiento les hace más difícil las relaciones con otros niños, les genera fricciones con sus compañeros, y los lleva a presentar dificultad en el trabajo escolar, lo que termina confluyendo en que estén en constantes retroalimentaciones y reflexiones por parte los adultos. De igual manera, si se considera que el porcentaje de niños que presentan este tipo de dificultades y que son abordados con medicamento va en aumento según la revista *The Lancet Psychiatry* en un estudio realizado entre el 2001 y el 2015.

Por otro lado, uno de los aspectos importantes de esta investigación es la importante invitación que hace de ampliar en el contexto escolar, la visión que se tiene sobre las posibilidades de causa de los comportamientos impulsivos más allá del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Miranda et al., 2003; Vélez & Vidarte, 2012; Cornejo, Osío, Sánchez & Carrizosa, 2005; Fernández, Marín & Fernández, 2013; Barkley, 1997,

citado en Sánchez, Giraldo & Quiroz, 2013. Mannuzza et al, 1998. Jensen et al., 1997, 1999, citado en Guía Práctica Clínica, 2017. Lambert (1988), también como una posible manifestación de otras dificultades asociadas al control inhibitorio (Vélez & Vidarte 2012; Roca, 2014; Sergeant, Geurts, Huijbregts, Scheres, & Oosterlaan, 2003, citado en Matute, et. al 2007. Romero-Ayuso et al., 2006. Diamond, 2005, 2006; Vélez & Vidarte 2012), como una tendencia de personalidad desde la teoría biofactoriales y de los estilos cognitivos (Dickman, 1993; Eysenck. Dellu-Hagedorn, Trunet, & Simon, 2004; McCloskey et ál., 2009. Moeller, 200; Swann, Bjork, Moeller & Dougherty, 2002; Barrat, Costa, McRae & Gray, citado en Sánchez, et. al., 2013. Celma & Elvira, 2015) o al procesamiento de la información (Kagan, 1965. Severa & Galvan, 2001, citado en Celma & Elvira, 2015. González, Jaramillo & López, 2015) o en el marco de la agresividad (Pinal & Pérez, 2003, citado en Sánchez, et. al., 2013; Pinal & Pérez, 2003, citado en Sánchez, et. al., 2013; Johnston & Mash, 2001; Celma & Elvira, 2015; Matthey, A, 1816, citado en Celma & Elvira, 2015).

En consecuencia el Mindfulness podría convertirse en una alternativa positiva para el abordaje de los comportamientos impulsivos en el contexto escolar; por ello, se hace necesario que se continúe investigando sobre sus efectos en este tipo de comportamientos que terminan afectando no solo el desenvolvimiento de los niños que los presentan, sino el clima del aula y la dinámica escolar. En tanto, a través del Mindfulness se genera en los niños la conciencia sobre la importancia de estar conectados con el presente, disfrutar lo que realizan prestando atención plena y con apertura de todos los sentidos a cada una de las cosas que realizan, lo que les lleva a disminuir el continuo afán en el que se ven envueltos producto del estilo de vida vertiginoso propio al mundo actual.

Evidentemente, esta propuesta pone sobre la mesa la importancia de la formación humana de los maestros y en este caso específicamente relacionada con el Mindfulness, sus fundamentos, prácticas y efectos en el aula de clase, de tal manera que no solo se beneficie a los niños con comportamientos impulsivos, sino que se genere un ambiente institucional que los beneficie en general independiente de sus características e incluya a los docentes, los padres de familia y el personal administrativo. En la medida en que los niños se desarrollen en un ambiente en el cual se respira una cultura del conectarse con el momento presente, el disfrute por lo que pasa en lo cotidiano, el respeto y la compasión frente a las necesidades propias y las de los otros y el valor de la diversidad, estaremos formando seres humanos para la vida, una vida que nos llama a volver a lo esencial para encontrando nuestro verdadero sentido en el paso por ella.

Es una experiencia que permite a quien lo practica, descubrir el valor de ir paso a paso disfrutando cada una de las cosas, llevando a hacerlas con plenitud para encontrar mayor sentido y conexión con ellas. De la misma manera, podría servir como estrategia de prevención frente a los índices de ansiedad y depresión sufrida por niños, adolescentes y adultos, que cada vez está en mayor aumento, y en algunos casos como efecto de otras dificultades mayores (trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastornos oposicionistas desafiante u otros trastornos emocionales).

Nuevos interrogantes de investigación

Los importantes hallazgos del presente estudio invitan a profundizar en las categorías relacionadas con el Mindfulness y los comportamientos impulsivos en los niños, por los beneficios que genera en el contexto escolar, por ello, se podría realizar un estudio longitudinal que responda a las preguntas:

¿Qué transformaciones se evidencian en los niños posterior al despliegue de un programa de Mindfulness en un periodo determinado de tiempo?

¿Cuáles son los efectos en los resultados académicos de los niños que practica Mindfulness y evidencian comportamientos impulsivos?

¿Cuál es el papel de los profesores en el desarrollo de un programa de Mindfulness?

¿Cuáles son los beneficios en los maestros, los padres de familia y los estudiantes del despliegue de un programa de Mindfulness en el que participen estos tres actores de forma paralela?

Debido a las múltiples creencias que se pueden generar a partir de una práctica innovadora en el contexto escolar, aún más, cuando se trata de dar respuesta a dificultades comportamentales que suelen ser abordadas en espacios terapéuticos, valdría la pena profundizar en los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las concepciones sobre el Mindfulness de los integrantes de la comunidad escolar?

¿Cuáles son los alcances del despliegue del programa de Mindfulness en los procesos sociales y afectivos de los niños en contextos de prevención e intervención?

También se podría pensar en una investigación multidisciplinaria en la que se contara con la participación de neuropsicólogos y neurólogos para contrastar los resultados evidenciados en el

comportamiento con los posibles cambios en el funcionamiento cerebral y así abordar la pregunta ¿cuáles son los efectos en el funcionamiento cerebral como consecuencia de la práctica sistemática de Mindfulness en los niños con comportamientos impulsivos?

Limitaciones

Es importante enunciar las limitaciones que tuvo este estudio como punto de partida para futuras investigaciones. La primera está relacionada con la utilización de solo una prueba estandarizada para medir la impulsividad y la pequeña cantidad de niños seleccionados en la muestra lo cual no permite hacer una generalización a otras poblaciones de estos resultados, y para finalizar, el no haber realizado seguimiento posterior al despliegue del programa para ver el impacto de los resultados en el tiempo.

Referencias

- Alagmao, Jiménez y Gantiva. (2013). Evaluación del efecto de un programa basado en Mindfulness para el manejo de ansiedad en niños escolarizados. *Investigación y Ciencia Gimnasio Campestre*. Colombia. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-gimnasio-campestre-compartir/mindfulness-y-el-manejo-de-ansiedad-en-ninos-escolarizados>
- Alcázar, M., Verdejo, A., Bouso, J. y Bezos, L. (2010). Neuropsicología de la agresión impulsiva. *Revista de neurología*. Vol. 50. P. 291-299.
- Amigo-Vázquez, I., y González-Mesa, G. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Journal of Psychology and Education*, 13(1), 73-91. Recuperado de <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.159>
- American Academy of Pediatrics. (2011). ADHD: Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 128, 5-7.
- American Psychiatric Association. (2018). *Manual diagnóstico estadístico de los trastornos mentales V (DSM-5)*. Barcelona: Panamericana.
- Amutio-Kareaga, Alberto, Franco, Clemente, Gázquez y Mañas. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443, 1 de marzo de 2020. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64747729003.

- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., Salvador, M., (2012). *Programa Aulas felices*. Psicología positiva aplicada a la educación. España.
- Arrojo, M. (2015). *Programa de Mindfulness aplicado a educación infantil*. Trabajo fin de grado. Universidad de Granada. España. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46081/ArrojoMontilla_TFGMindfulness.pdf;jsessionid=A6187D723FA886FB571C7CB7E01496E3?sequence=1
- Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar, Homem. (2013). The Incredible Years Basic Parent Training for Portuguese preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? *Child & Youth Care Forum*, 42(5), 403-424.
- Barkley, R. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Nueva York: The Guilford Press. Estados Unidos.
- Barragán B., Lewis Harb., Palacio S. (2007). Autopercepción de cambios en los déficits atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos a los métodos de autocontrol de la atención (Mindfulness). *Revista científica Salud Uninorte*. Vol. 23. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/4032/5722>
- Belmar M., Holgado T., Navas M., Leandro P. (2015). Validez de la escala de déficit atencional (EDAH) adaptada en estudiantes chilenos. *Salud ment*. Vol.38. N.4. 245-252. Recuperado de www.dx.doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2015.034.
- Bronfenbrenner, U., Evans, G. (2000) Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*. N. 9. 115-125.

- Booster, G., Dupaul G., Eiraldi R., Power T. (2012). Functional impairments in children with ADHD:unique effects of age and comorbid status. *Atten Disord*.
- Breso, Rubio. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena como la estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*. 16. 439-450. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552364015
- Brook J., Brook DW., Zhang C., Seltzer N., Finch SJ. (2013). Adolescent ADHD and adult physical and mental health, work performance, and financial stress. *Pediatrics*, 31(1), 5-10.
- Brown, Ryan. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. University of Rochester. *Journal of Personality and Social Psychology* 2003. Vol. 84, No. 4. 822–848.
- Buller, P. (2010). Evaluación neuropsicológica efectiva de la función ejecutiva. Propuesta de compilación de pruebas neuropsicológicas para la evaluación del funcionamiento ejecutivo. *Cuadernos de Neuropsicología*. 4. 63-86.
- Casey, Somerville y Gotlib. (2011). *Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later*. University of Oregon. Estados Unidos. Recuperado de <https://doi.org/10.1073/pnas.1108561108>
- Celma y Elvira. (2015). *Bases teóricas y clínicas del comportamiento impulsivo*. Ediciones San Juan de Dios, Barcelona.

- Cornejo, J., Osío, O., Sánchez, J., (2005) Prevalencia del trastorno por déficit de atención hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista electrónica de neurología*. Recuperado de <https://www.neurologia.com/articulo/2004569>
- Cubero, V. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad, una mirada teórica desde lo pedagógico. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*”. 6. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44760113
- Díaz, M., Dueñas, C., Sánchez, A., Elvira, A., Vázquez, V. (2018). Mindfulness-based stress reduction in adolescents with mental disorders: A randomised clinical trial. *Psicothema*, 30, 165–170.
- Diez M. (2017). *Programa de Intervención basado en Mindfulness y sus beneficios en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Universidad de Valladolid. España.
- Dickman, S. (2000). Impulsivity, arousal and attention. *Personality and Individual Differences* 28, 563-581.
- DuPaul G., Eckert T., Vilaro B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*. 41(4). 387-412.
- Felver, J., Celis, C., Tezanos. (2016). A systematic Review of Mindfulness Based interventions for youth in School Settings. *Mindfulness*. 7. 34-45.

- Felix M., (2003). *Evaluación de la impulsividad en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad a través de tareas neuropsicológicas valencia*. Universidad de Valencia. España.
- Fernández P., Fernández M., Mayoralas D., Fernández-Jaén A. (2013). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: del tipo inatento al tipo restrictivo. *Revista de neurología*. 56-65.
- Fernández L., Lora D. (2016). *Descripción del Desempeño en Flexibilidad Cognoscitiva, Planeación y Memoria de Trabajo en Niños con Diagnóstico de TDAH en una Institución Prestadora de Servicios de Salud de Bogotá*. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, 2016.
- Galván. (2001). *Problemas de inatención e impulsividad en el niño*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, CIDE Servera Barceló Mateu. España.
- García, C. Luna T. Castillo, R., Rodríguez, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en Mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol 87. 61-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274493610077>
- Gázquez, F. (2012). *El despertar a la vida*. Recuperado de <http://comunitatvalenciana.ebiblio.es/opac/#fichaResultados>
- González, N., Jaramillo H; Nieto L. (2015). *Tratamiento de la impulsividad en formato grupal para pacientes con daño cerebral adquirido*. España: Ed. San Juan de Dios.

- González, Pachón, Fernández. (2015). *Programa de Mindfulness para el alumnado, docentes y familias*. España. Recuperado de <http://www.cepejido.es/gt/materiales/2014/14402GT052/PROGRAMA%20MINDFULNESS%20CEIP%20NUEVA%20ANDALUC%C3%8DA.pdf>
- Grupo de trabajo para la actualización del Manual de Elaboración de GPC. (2016). *Elaboración de Guías de Práctica Clínica en el Sistema Nacional de Salud. Actualización del Manual Metodológico*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. Recuperado de <http://www.guiasalud.es>.
- Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica. (2017). *Sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. España.
- Halmoy A., Fasmer O., Gillberg C., Haavik J. (2009). Occupational outcome in adult ADHD: impact of symptom profile, comorbid psychiatric problems, and treatment: a cross-sectional study of 414 clinically diagnosed adult ADHD patients. *J Atten Disord.* 13(2).
- Hariri A., Faisal E. (2013). Effects of teaching art activities by using the playing method to develop skills in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal on Developmental Disabilities.* 19(1). 79-89.

- Haro C., Pérez-Gálvez. (2004). Revisión histórica de la impulsividad desde una perspectiva artística, filosófica y psicopatológica. *Revista de Salud Mental*. Vol. 27, No. 6. México.
- Heaton R., Chelune G., Talley J. (2001). *Manual Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin*. 2da Edición. Madrid.
- Henríquez A., (2015). *Programa de intervención en el aula para mejorar la flexibilidad cognoscitiva e inatención e hiperactividad en niños de primaria*. Universidad Internacional de La Rioja. Colombia.
- Hernández, Fernández, Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. Ed. Mac Graw Hill. México.
- Hill C., Updegraff, J., (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*. 12(1). 81-90. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/a0026355>
- Huang H., Lu CH., Tsai H., Chao C., Ho TY., Chuang S. (2009). Effectiveness of Behavioral Parent Therapy in Preschool Children With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*. 25(7). 357-65.
- Johnston C., Mash E. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations for future research. *Clinical child and family psychology review*. 4(3). 183-207.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness para principiantes*. Editorial Kairós. España.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Mindfulness para principiantes*. Editorial Kairós. España.

- López, Pastor. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 25(1). 175-188. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100011>
- López-González, L. (2015). *Mindfulness: la mejora de la atención de 6 a 12 años*. Manual de Educación Primaria. Orientaciones y recursos. De 6 a 12 años.
- Lloyd A., Brett D., Wesnes K. (2010). Coherence training in children with attention-deficit hyperactivity disorder: cognitive functions and behavioral changes. *Alternative therapies in health and medicine*. 16. 34-42.
- Mañas, M., Franco, C. Gil, M. (2014). *Educación consciente: Mindfulness en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes*. España. Editorial Aconcuaga libros.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México D. F. Manual Moderno.
- Miranda, A., Uribe, L., Gil-Llario, M., Jarque, S. (2003). Evaluación e intervención en niños preescolares con manifestaciones del trastorno por déficit de atención con hiperactividad y conducta disruptiva. *Revista de neurología*. Vol. 3. 86-92. Universidad de Valencia. España.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2012). Respuesta educativa para alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. ¿Qué es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad?: *Formación en Red*: INTEF.

- Modrego, M., Martínez, L., López, A., Borao, L., Margolles, R., García J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan Mindfulness. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 87, 31-46.
- National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE). (2009). Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults. *Great Britain: The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrist*.
- Ochoa, S., Cruz, P., (2006). *Wisconsin card sorting test en el estudio del déficit de atención con hiperactividad, trastornos psiquiátricos, autismo y vejez*.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S., & Thomson, K. C. (2012). Mindfulness and Inhibitory Control in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), 565–588.
- Palomero, P., Valero, D., (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 80, 17-29.
- Polanczyk, G., Limas, M., Horta, B. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. Estados Unidos. *American Journal of Psychiatry*. 164.
- Power, T., Mautone, J., Marshall, S., Jones, H., Cacia J., Tresco, K. (2014). Feasibility and potential effectiveness of integrated services for children with ADHD in urban primary care practices. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*.2(4). 412-26.

- Ramos N., Hernández S. (2009). Efecto de un programa integrado de Mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognoscitivas de regulación emocional. *Revista Ansiedad y estrés*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095135>
- Richardson M., Moore D., Gwernan-Jones R., Thompson-Coon J., Ukoumunne O., Rogers M. (2015). Non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) delivered in school settings: systematic reviews of quantitative and qualitative research. *Health Technol Assess*. 19(45). 455-470.
- Roca, P., Herrero, M. (2014). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y potenciales evocados cognitivos relación del componente P300 con los perfiles neuropsicológicos*. España. Universitat Jaume I.
- Romero, L., Nieto, B., Fernández. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 3. 253-261. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365026.pdf>
- Rosselli M., Matute E., Ardila A., Botero-Gómez V., Tangarife-Salazar. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de Neurología*.38.
- Romera, M. (2016). *Mindfulness en el aula: un Proyecto para educar a Niños conscientes*. España. Universidad Jaume. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168801/TFG_2017_RomeraMarin_Carmen.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Rubiales, J. (2012). *Análisis de la flexibilidad cognoscitiva y la inhibición en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Universidad de Mar del Plata. Argentina. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/doctorado/tesis/rubiales.pdf>
- Sánchez P., Ramos., Hernández. (2010). Validación de la escala de evaluación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad (EDAH) en población adolescente. *Revista de Neurología*. 50(5). 283-290
- Sánchez-Sarmiento, P., Giraldo-Huertas, J. J. & Quiroz-Padilla M. F. (2013). Impulsividad: una visión desde la neurociencia del comportamiento y la psicología del desarrollo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31 (1), pp. 241-251.
- Snel, E. (2010). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para los niños con sus padres*. Editorial Kairós University of Michigan Health System U. Attention Deficit Disorder Guideline.
- Servera, B; Severa, B; Galvan, P;(2001). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=10313_19
- Solovieva, Loredo, Quintanar, Lázaro. (2015). *Caracterización neuropsicológica de una población infantil urbana a través de la Evaluación Neuropsicológica Infantil*. Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Thich Nhat-Hanh. (2012). *La paz en tu interior*. Barcelona-España.

University of Michigan Health System U. (2013). *Attention Déficit Disorder Guideline*.

Recuperado de <http://www.med.umich.edu/yourchild/topics/adhd.htm>

Valencia, España. Amigo-Vázquez, I., y González-Mesa, G. (2018). Mañas, I., Franco, C.,

Gil, D. & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. *Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes*.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859791>

Vélez, A., Vidarte, C. (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia.

Revista digital. Recuperado de

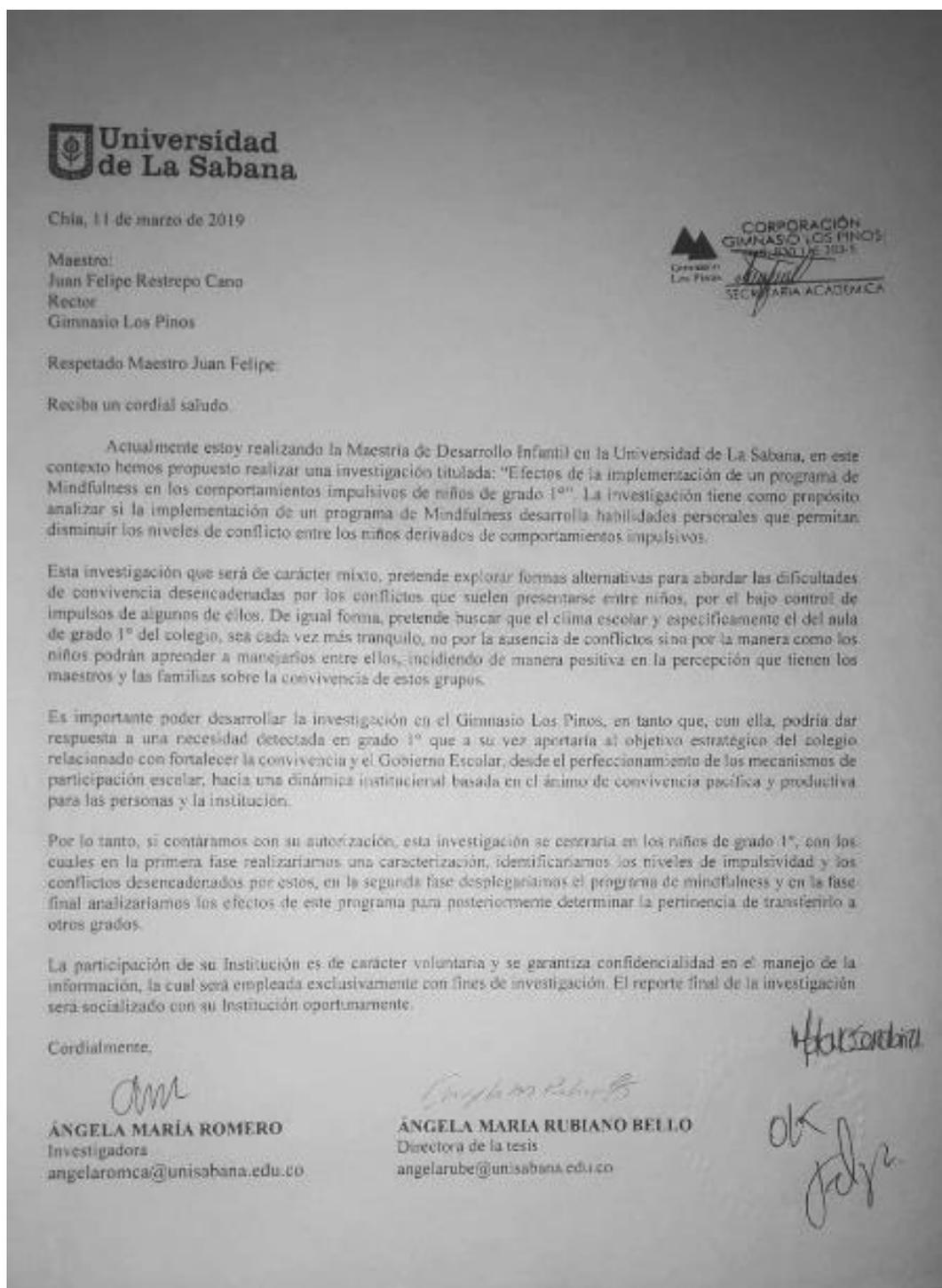
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/35395/37859>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*. 603.

doi:10.3389/fpsyg.2014.00603

Anexos

Anexo A. Carta al rector



Anexo B Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE LA SABANA	INSTITUTO TECNOLÓGICO	N.º Folio	Fecha
GIMNASIO LOS PINOS		13	2019
Elaboró: S.G.C.	Aprobó: C.A.D.	versión: 1	Página 1 de 1


UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN


Proyecto de investigación
"Efectos de la implementación de un programa de Mindfulness en los comportamientos impulsivos".
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Bogotá, D.C. 28 de octubre de 2019

Apreciado Padre de Familia:

Saludo cordial

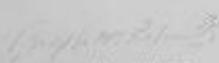
Como es de su conocimiento, en el marco de la maestría de Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana, actualmente estamos desarrollando un proyecto de investigación titulado "Efectos de la implementación de un programa de Mindfulness en los comportamientos impulsivos". En cuanto a las implicaciones, conviene señalar que los hallazgos de esta investigación, se constituirán en un aporte para el Gimnasio Los Pinos, especialmente para los niños, quienes son los beneficiarios finales del proyecto. Se parte del supuesto de que al desplegar un programa de Mindfulness los niños disminuirán los comportamientos impulsivos y en consecuencia mejorará su desenvolvimiento escolar.

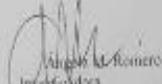
En este contexto atentamente, solicitamos su autorización para emplear como parte del material que se utilizará para analizar los resultados encontrados, los audios, videos y fotografías en los cuales aparece su hijo(a) y que han sido recolectados durante el proceso de investigación. Estos se usaran en el análisis de resultados y la socialización de los mismos, exclusivamente al interior de la Universidad de La Sabana y del Gimnasio Los Pinos.

En caso afirmativo, les pedimos el favor de completar la información que se encuentra en el formato adjunto y remitirla al acompañante de su hijo(a) quien hará entrega de los formatos al equipo encargado de la investigación.

Por favor no dude en contactarnos si tiene alguna inquietud o le requiere aclaración acerca de los procesos propios de nuestro proyecto al correo (angelmaria@unissabana.edu.co)


 Juan Felipe Restrepo
 Rector


 Mg. Angella María Kubano
 Directora de Tesis


 Angella Romero
 Directora de Tesis
angelmaria@unissabana.edu.co
 Cel: 300960214

AUTORIZACION USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL
 28 de octubre de 2019

Yo _____ identificado con la c.c. _____ en calidad de padre o madre del niño _____ del curso _____, autorizo para que sea utilizado material de video, audio o fotografía producidos del proceso de investigación realizado por la Universidad de La Sabana en acuerdo con el Gimnasio Los Pinos, solo para fines pedagógicos y al servicio de esta institución.

NOMBRE COMPLETO _____ CÉDULA DE CIUDADANÍA _____ FIRMA _____
 NOMBRE COMPLETO _____ CÉDULA DE CIUDADANÍA _____ FIRMA _____

Anexo C Registro de observación semiestructurada de los comportamientos impulsivos

REGISTRO DE OBSERVACIÓN SEMIESTRUCTURADA

Estudiante: _____ Curso: _____ Fecha inicio: _____ Acompañante: _____

El siguiente formato tiene como propósito hacer un registro cualitativo de los comportamientos impulsivos que se evidencian en los niños del curso de tal manera que se identifiquen los más recurrentes y desde allí se diseñen estrategias de intervención y apoyo en el marco del programa de Mindfulness que se desplegará en el grado primero.

Seleccione la categoría del comportamiento que se presenta con el niño teniendo en cuenta la siguiente descripción, marcando en el "Tipo de manifestación del comportamiento impulsivo" el número que corresponda:

- Comportamiento relacionado con la dificultad para esperar: Son aquellos comportamientos en los que al niño le cuesta esperar su turno (en la fila para salir del salón, ir al baño, ir al restaurante, etc.); en el turno para participar, para recibir material, para ser escuchado, etc.).
- Comportamiento relacionado con las respuestas precipitadas: Son aquellos comportamientos en los que el niño responde de manera precipitada, (cuando responde sin que se haya finalizado la pregunta, cuando un compañero le dice algo al niño y reacciona sin escucharlo, etc.).
- Comportamiento relacionado con reacciones irreflexivas e inmediatas: Son aquellos comportamientos en los que el niño reacciona de manera inmediata sin medir la consecuencia en el otro de esa reacción (cuando necesita algún elemento y se lo quita a su compañero, cuando cree que el otro lo va a irrespeter y por defenderse le pega, etc.).

FECHA NOMBRE DEL MAESTRO	TIPO DE MANIFESTACIÓN DEL COMPORTAMIENTO IMPULSIVO			ANTECEDENTE ¿Qué desató el comportamiento?	CONSEQUENTE ¿Cómo reaccionó el niño(a)?	MEDIACIÓN ¿Qué respuesta recibió del maestro?	OBSERVACIONES
	1	2	3				
06.05.19 Maestro: Ángela Romero	x			Ejemplo: Se hace una pregunta relacionada con la tarea de español a Andrea.	Ejemplo: Juan responde sin ni siquiera haber escuchado totalmente la pregunta, a pesar de que se le dice que se estaba preguntando a Andrea, el niño insiste en responder.	Ejemplo: Le explico que, es importante esperar hasta el final la pregunta que se está planteando y respetar el turno de a quien se le pregunta.	Ejemplo: A pesar de la mediación, el niño sigue con la manifestación afectiva y corporal de insatisfacción por no permitirle responder a la pregunta.
Maestro:							
Maestro:							
Maestro:							
Maestro:							