



# NIVEL DE ATENCIÓN, PERFIL DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

## Una propuesta de interrelación

Attention level, learning style and academic performance. A proposal for interrelation

M. EVA DIZ-COMESAÑA, BEATRIZ GONZÁLEZ-VÁZQUEZ, NURIA RODRÍGUEZ-LÓPEZ  
Universidade de Vigo, España

---

### KEYWORDS

Mindfulness  
Attention level  
MAAS  
Experiential Learning  
Learning Style  
Kolb  
Academic Performance

---

### ABSTRACT

*This research analyzes whether the level of mindfulness influences academic performance, and whether this relationship could be conditioned by the learning style of the students.*  
*The level of mindfulness is studied through the Mindful Attention Awareness Scale and the D. A. Kolb's Experiential Learning Theory is followed to identify the learning style.*  
*The results of this study show that there are styles that are more sensitive than others to the different stimuli that influence the level of attention. Their correct management will affect the possibility of obtaining better learning results.*

---

### PALABRAS CLAVE

Mindfulness  
Nivel de atención  
MAAS  
Aprendizaje Experimental  
Perfil de Aprendizaje  
Kolb  
Rendimiento académico

---

### RESUMEN

*Esta investigación analiza si el nivel de atención plena influye en el rendimiento académico, y si esta relación puede venir condicionada por el perfil de aprendizaje de los estudiantes.*  
*El nivel de atención plena se estudia a través de la Mindful Attention Awareness Scale y, para el perfil de aprendizaje, se sigue la Teoría del Aprendizaje Experimental de D. A. Kolb.*  
*Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que hay perfiles más sensibles que otros ante los distintos estímulos que influyen en el nivel de atención. Su correcta gestión afectará a la posibilidad de obtener mejores resultados de aprendizaje.*

---

Recibido: 02/ 05 / 2022

Aceptado: 10/ 07 / 2022

## 1. Introducción

**M**indfulness es la traducción al inglés del vocablo *Sati* del idioma Pali. Mindfulness no tiene traducción al español, no obstante, es frecuente el uso de las expresiones “atención plena” y “consciencia plena” consideradas como sinónimos del término anterior. En este artículo utilizaremos las tres formas indistintamente. Tradicionalmente, el mindfulness representa el corazón de la meditación budista (Kabat-Zinn, 2003, p. 145). Cuando Suzuki y Fromm (1998) introducen el budismo en Occidente con su libro “Budismo zen y psicoanálisis”; a finales de la década de los 60, algunos psicoterapeutas comienzan a utilizar el zen con sus pacientes; pero no es hasta 1977 cuando la Asociación Americana de Psiquiatría considera el análisis de la eficacia de la meditación (García Campayo, 2008, p. 363).

El hecho que ha resultado clave para el desarrollo del mindfulness en nuestra sociedad tuvo lugar en 1979, con la aparición de la *Stress Reduction Clinic* en la Universidad de Massachussets, fundada por Jon-Kabat-Zinn (2010) –profesor emérito de la Facultad de Medicina–, donde desarrolla el programa *Mindfulness-based stress reduction (MBSR)* para tratar el dolor crónico, ataques de pánico y la ansiedad (Mariño Fontenla *et al.*, 2017, p. 262). En la actualidad, las prácticas meditativas y, en concreto, el programa MBSR tienen un papel relevante en ámbitos tan diversos como el deporte, la salud o el mundo empresarial entre otros, y el significado de Mindfulness es mucho más amplio que en sus orígenes.

Por otro lado, desde un punto de vista educativo, ha venido adquiriendo importancia el análisis del estilo de aprendizaje de los estudiantes como factor esencial determinante de su desempeño. En el ámbito de la educación superior, uno de los enfoques que más se ha utilizado en las últimas décadas es la Teoría del Aprendizaje Experiencial (*Experiential learning theory, ELT*) de D. A. Kolb (Fry y Kolb, 1979; Kolb, 1984; Kolb, 1999; Kolb *et al.* 2001; Kolb *et al.*, 2002; Kolb y Kolb, 2005; Kolb y Kolb, 2005; Mainemelis *et al.*, 2002). Esta teoría es utilizada en la actualidad en muchas disciplinas universitarias en todo el mundo, a la vez que es aplicada en la formación de sus alumnos.

La adecuación de este modelo, además de por su gran aceptación en el mundo científico, procede de dos elementos. En primer lugar y teniendo en cuenta que el entorno actual es muy cambiante, se precisan nuevas capacidades para aprovechar las oportunidades que se presentan, a la vez que se requiere la habilidad de aprender de los éxitos y fracasos del pasado. En este sentido, el conocimiento del proceso de aprendizaje y de los distintos estilos individuales que se pueden presentar resulta fundamental. En segundo lugar, el modelo ELT dispone de una sólida base teórica ampliamente contrastada y revisada a lo largo de los años.

## 2. Objetivos

Partiendo de las bases de conocimiento del mindfulness y de la ELT, se plantean los siguientes objetivos: 1) valorar la existencia de relación entre el nivel de atención plena y los resultados de los estudiantes; 2) estudiar si el perfil de aprendizaje del alumno tiene alguna conexión con el nivel de atención plena; 3) analizar si el perfil de aprendizaje afecta a la relación entre el nivel de atención plena y los resultados de los estudiantes.

## 3. Mindfulness

Jon Kabat-Zinn (2003) define el mindfulness como la conciencia que emerge al prestar atención de forma intencionada en el momento presente, sin juzgar el desarrollo de la experiencia momento a momento (p. 145). Mindfulness es mantener viva la propia conciencia focalizada en la realidad presente (García Campayo, 2008, p. 363). En lo que se refiere a la docencia, trabajos recientes han comprobado su efectividad en la reducción del estrés, tanto para profesores como para estudiantes, en la mejora de la atmósfera en la clase y del pensamiento crítico (Azizi y Kralik, 2020).

Germer *et al.* (2005), además del concepto de mindfulness como proceso psicológico y como práctica a desarrollar, identifica el mindfulness como constructo teórico. Dicho constructo teórico se enfoca en la definición de medidas del nivel de atención plena de una persona y cómo este se materializa a través de determinadas acciones o procesos. De este modo, permite medir el nivel de atención plena de una persona o cómo este puede afectar a distintas dimensiones psicológicas o procesos determinados. En este sentido, destaca la escala *MAAS (Mindful Attention Awareness Scale)* de Brown y Ryan (2003) por ser una de las más usadas y la más comúnmente aceptada como elemento de medida de dicho concepto. La MAAS es una escala formada por 15 ítems que se puntúan en una escala de 1 a 6 y que dan lugar a una única puntuación (media aritmética de las puntuaciones anteriores), donde valores más elevados muestran un nivel mayor de atención plena en la vida diaria. Esta escala puede ser usada por cualquier persona, sin necesidad de que haya recibido formación previa al respecto. La sencillez de la escala permite evaluar rápidamente la capacidad de un individuo para ser consciente del momento presente en situaciones cotidianas.

La versión en español de dicha escala se conoce con el nombre de Escala de Sensibilización de la Atención Consciente y también se ha demostrado su validez en la literatura académica. Así, Soler *et al.* (2012) han realizado análisis psicométricos sobre la MAAS en castellano que han mostrado buenas propiedades en muestras de

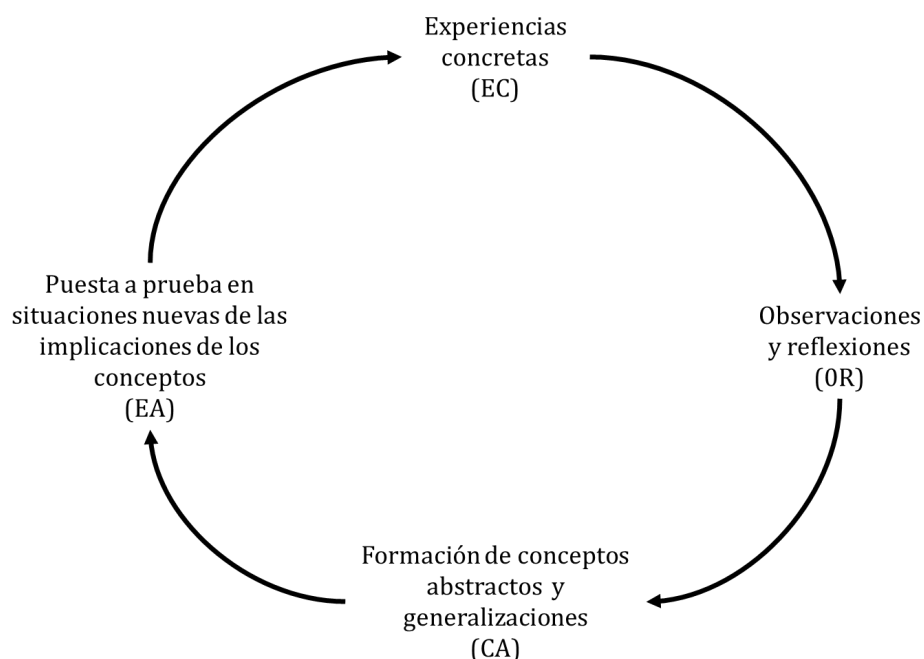
pacientes clínicos y no clínicos, al igual que las propiedades obtenidas en los estudios realizados sobre la versión en inglés. Por su parte, Inchausti *et al.* (2014) también han corroborado la idoneidad de dicha escala, si bien proponiendo una versión reducida, la MAAS-12 consistente en eliminar los ítems 5, 9 y 12; además, muestran que los resultados obtenidos con esta escala sugieren que esta es más recomendable que la usada habitualmente. No obstante, Inchausti *et al.* (2014) critican la unidimensionalidad del constructo relativo a la MAAS ya que consideran que el mindfulness está integrado por cuatro dimensiones: conciencia, atención, enfoque en el momento presente y aceptación, que no están reflejadas adecuadamente en la escala MAAS.

#### 4. La Teoría del Aprendizaje Experimental (ELT): Estilos de aprendizaje y su medida

El modelo de aprendizaje mediante experiencias definido por D. A. Kolb trata de explicar cómo aprenden las personas considerando el aprendizaje y la solución de problemas como un proceso único. D. A. Kolb (1981) parte de la idea de aprendizaje como „proceso de adquirir y recordar ideas y conceptos” y considera las experiencias como la solución a distintos problemas (p. 18).

Dentro de este proceso, en el que el aprendizaje y la solución de problemas forman un todo, D. A. Kolb (1984, 1999) entiende que es necesario pasar por 4 fases para que el aprendizaje sea real (véase figura 1):

Figura 1. El modelo de aprendizaje por experiencias



Fuente: D. A. Kolb, 1982, p. 19.

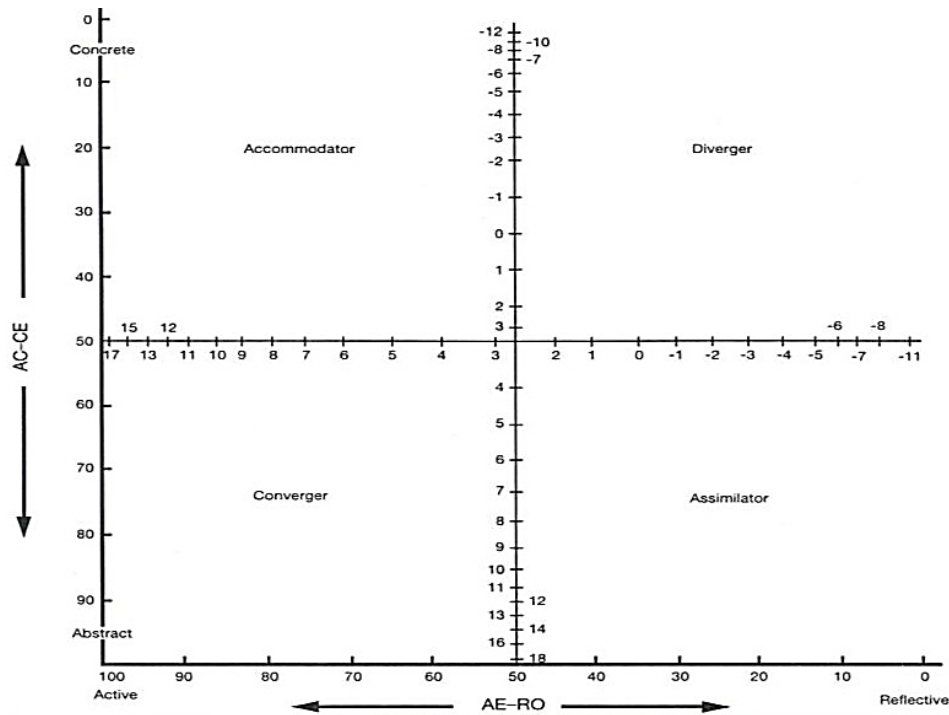
- **1ª fase:** Experiencia concreta (EC). Conjunto de experiencias inmediatas y concretas que dan pie a la observación.
- **2ª fase:** Observación reflexiva (OR). Ante las experiencias que está viviendo el individuo, este observa y reflexiona para elaborar poder elaborar hipótesis sobre lo que esto puede significar.
- **3ª fase:** Conceptualización abstracta (CA). Partiendo de las hipótesis anteriores, el individuo elabora conceptos abstractos y extrae generalizaciones. Lo que le permite extraer reglas y principios que podrían orientar su conducta.
- **4ª fase:** Experiencia activa (EA). Los conceptos que el individuo obtiene en la fase anterior los utiliza bajo otros contextos o situaciones, es decir, experimenta, lo que lo lleva de nuevo a la primera fase.

El recorrido hacia las siguientes fases podría provocar modificaciones en los conceptos, reglas y principios, como consecuencia de su nueva experiencia con sus nuevas observaciones y la búsqueda de un mayor nivel de eficacia. En este sentido, contantemente estamos reaprendiendo. No obstante, este proceso estará marcado por las necesidades de cada persona y por los objetivos que se establezca, necesarios estos para que el aprendizaje sea eficaz (Kolb, 1981).

Partiendo de este modelo, D. A. Kolb (1974, citado en Ruble y Stout, 1990) elabora el Inventario de Estilos de Aprendizaje (*Learning-Style Inventory, LSI*). Este modelo inicialmente asume la EC y la OR como habilidades opuestas, al igual que la CA y la EA. Posteriormente, ha sido revisado para evitar algunos de los problemas

detectados en esta primera versión. La versión revisada, LSI-1985 (D. A. Kolb, 1985), tiene 12 bloques. Cada bloque tiene 4 elementos y cada uno está asociado con cada una de las habilidades de aprendizaje. La persona encuestada ordena estos 4 elementos según su nivel de identificación con los mismos, en una escala de 1 (lo que menos se parece) a 4 (lo que más se parece). La suma de las puntuaciones relativas a cada habilidad de aprendizaje (EC, OR, CA y EA) nos permite identificar el perfil de aprendizaje dominante representando las coordenadas EA-OR (*AE-RO* en inglés) y CA-EC (*AC-CE* en inglés) en los siguientes ejes (figura 2):

Figura 2. Inventario de Estilos de Aprendizaje



Fuente: D. A. Kolb, 1985.

Este modelo incorpora tanto el aprendizaje formal como el aprendizaje informal (puede consultarse Asensio y Pol, 2001; Marcelo, 2009; Sangrà y Wheeler, 2013; Scribner y Cole, 1982) y define cuatro estilos primarios de aprendizaje basándose en el nivel de importancia que adquieren las distintas fases del proceso de aprendizaje para cada persona (D. A. Kolb, 1982):

- Divergente:** Las habilidades dominantes del estilo de aprendizaje divergente son la experiencia concreta (EC) y la observación reflexiva (OR).  
 Según Hudson (1966), es emotivo, imaginativo y se siente interesado por las relaciones personales. Destaca en dinámicas como la tormenta de ideas, se suelen sentir atraídos por las actividades nuevas y suelen involucrarse sin prejuicios. No obstante, suelen perder el interés con facilidad si no se introducen cambios o tienen un papel pasivo en la actividad que se desarrolla.  
 Funciona muy bien con actividades cortas que les supongan un reto y que se desarrollen en grupo. No obstante, a veces actúan sin sopesar las consecuencias.
- Asimilador:** Las habilidades dominantes del estilo de aprendizaje asimilador son la conceptualización abstracta (CA) y la observación reflexiva (OR). Su razonamiento suele ser de tipo inductivo, observan y analizan la información desde distintos puntos de vista, lo que les permite construir modelos teóricos. Para este perfil son muy importantes los planteamientos teóricos. No prestan tanta atención a los datos.  
 Requieren estudiar con detalle la información antes de actuar, lo que les hace pasar desapercibidos en muchos momentos. Por lo que es importante ofrecerles tiempo antes de pedirles que actúen.
- Convergente:** Las habilidades dominantes del estilo de aprendizaje convergente son la conceptualización abstracta (CA) y la experimentación activa (EA). Tradicionalmente, este perfil solía defenderse mejor en las pruebas convencionales (Torrealba, 1972).  
 No suele sentirse cómodo con actividades subjetivas, que no tienen una lógica evidente, o emocionales. Sin embargo, destaca en aquellas actividades donde se busca una respuesta precisa y tiene que poner

en práctica ideas a través de razonamientos hipotético-deductivos. Su pensamiento se estructura de forma secuencial, pasando por una serie de etapas antes de extraer una conclusión. Se maneja bien ante actividades precisas y objetivas que suponen un desafío.

- **Adaptador:** Las habilidades dominantes del estilo de aprendizaje adaptador son la experiencia concreta (EC) y en la experiencia activa (EA). En este perfil el punto fuerte es la puesta en práctica de los nuevos conocimientos.

Las personas con este perfil suelen adaptarse con facilidad a las circunstancias y tienen gran capacidad para resolver problemas, además, suelen arriesgarse más que los otros perfiles. Se desenvuelven peor cuando las tareas son más abstractas, no tienen un objetivo claro o es difícil relacionar la información con situaciones prácticas, es decir, si no encuentra relación entre estos dos elementos, tienden a abandonar la información.

Por otro lado, también se podrían identificar otros dos perfiles: personas con calificaciones altas en conceptualización abstracta (CA) y experiencia concreta (EC), o en observación reflexiva (OR) y experiencia activa (EA). D. A. Kolb (1982) no los considera porque no suelen manifestarse debido a las altas correlaciones negativas entre las habilidades de cada par.

En definitiva, este modelo considera que todas las personas pasamos por las mismas fases a la hora de aprender, pero no todos ponemos el mismo énfasis en cada una de ellas, por lo que cada estilo de aprendizaje tiene un carácter individual y no hay uno mejor que otro, sino que se trata de una tendencia personal. Además, el perfil de aprendizaje podría variar dependiendo del dominio a través del que se produce el aprendizaje (Coker, 2000).

Por otro lado, A. Y. Kolb y Kolb (2006) indica que en la medida que se conozcan y practiquen más estilos de aprendizaje se incrementa el porcentaje de retención del conocimiento. En esta línea, Hackett (2001, como se citó en Contreras y Lozano, 2012) establece varias vías de actuación para desarrollar competencias. Por ejemplo, buscar el desarrollo de otros estilos de aprendizaje menos presentes en el individuo o fomentar el aprendizaje autorregulado como una competencia a desarrollar buscando la adaptación a través de nuevas formas de estudio.

En la teoría del aprendizaje experiencial el conocimiento es generado desde la experiencia a través de un ciclo de aprendizaje dirigido por la interacción entre acción y reflexión, y entre experiencia y abstracción. En este proceso se crea una espiral de aprendizaje que permite el desarrollo del individuo, tanto en el marco de la enseñanza formal, como a lo largo de la vida, tomando como punto de partida las experiencias vividas en cualquier lugar y momento. El mindfulness ayuda al individuo a ser consciente de esas experiencias, comprometiéndose más activamente en ellas y facilitando el inicio del proceso de aprendizaje propuesto en la ELT (Passarelli y Kolb, 2021).

La experiencia es necesaria para aprender, de modo que los estudiantes son capaces de participar con mayor éxito en el ciclo del aprendizaje experiencial cuando son más conscientes de la experiencia (Stock y Kolb, 2021). Las teorías de la atención plena están vinculadas al aprendizaje experiencial dando importancia a cómo acciones guiadas que favorezcan dicha atención influyen en la percepción de la experiencia y, por tanto, en el desarrollo del proceso de aprendizaje (Griffith *et al.*, 2018). Así, por ejemplo, se han encontrado evidencias de cómo acciones guiadas de meditación de atención plena favorecen el aprendizaje de los estudiantes y su bienestar (Biber, 2020). Sin embargo, el concepto y papel de la experiencia en el aprendizaje aún está poco explorado (Stock y Kolb, 2021). En este sentido, todavía no se ha profundizado en cómo los diversos estilos de aprendizaje se enfrentan a la percepción y manejo de la experiencia. Dado que el elemento que acciona el aprendizaje de cada estilo difiere en su contenido experiencial, también se deberían encontrar en diferentes posiciones respecto al ciclo de aprendizaje y, así, procedería una adaptación de las técnicas de mindfulness a aplicar en cada caso.

## 5. Método

### 5.1. Población y muestra

Esta experiencia se llevó a cabo con 162 estudiantes de materias de ámbitos muy distintos todas ellas cursadas en la Universidad de Vigo. Las asignaturas fueron las siguientes: “Fundamentos de empresa” de 1º de primer curso del grado de Ingeniería de Telecomunicaciones, “Gestión de aprovisionamientos y distribución comercial” del Grado en Comercio y “Dirección de Operaciones” del grado en “Administración y Dirección de Empresa”. Acordes con los objetivos del trabajo, se hicieron dos encuestas para cada estudiante, una con la escala de sensibilización de la atención consciente y otra con el perfil de aprendizaje de D. A. Kolb. El método de recogida de datos fueron cuestionarios cumplimentados en clase por dichos estudiantes.

### 5.2. Variables

Las variables utilizadas corresponden con las escalas descritas para valorar la atención plena y el perfil de aprendizaje. En la tabla 1 se recogen las variables utilizadas. En la primera columna se muestra la denominación de cada variable y en la segunda su descripción.



Tabla 1. Variables del modelo

Variable	Descripción
Titulación	Telecomunicaciones 1, Empresa 0
Genero	Mujer 1, Hombre 0
Nota	Nota obtenida en la asignatura de 0 a 10
Divergente	Estilo de aprendizaje divergente según modelo de D. A. Kolb
Convergente	Estilo de aprendizaje convergente según modelo de D. A. Kolb
Adaptador	Estilo de aprendizaje adaptador según modelo de D. A. Kolb
Asimilador	Estilo de aprendizaje asimilador según modelo de D. A. Kolb
MAAS	Media de los 15 ítems de la escala de sensibilización de la atención consciente
MAAS1	Podría sentir una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde.
MAAS2	Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención, o por estar pensando en otra cosa.
MAAS3	Encuentro difícil estar centrado en lo que está pasando en el presente.
MAAS4	Tiendo a caminar rápido para llegar a dónde voy, sin prestar atención a lo que experimento durante el camino
MAAS5	Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión física o incomodidad, hasta que realmente captan mi atención.
MAAS6	Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez.
MAAS7	Parece como si “funcionara en automático” sin demasiada consciencia de lo que estoy haciendo.
MAAS8	Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas.
MAAS9	Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar, que pierdo contacto con lo que estoy haciendo ahora para alcanzarla.
MAAS10	Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.
MAAS11	Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo.
MAAS12	Conduzco “en piloto automático” y luego me pregunto por qué fui allí.
MAAS13	Me encuentro absorto acerca del futuro o el pasado.
MAAS14	Me descubro haciendo cosas sin prestar atención.
MAAS15	Pico sin ser consciente de que estoy comiendo.

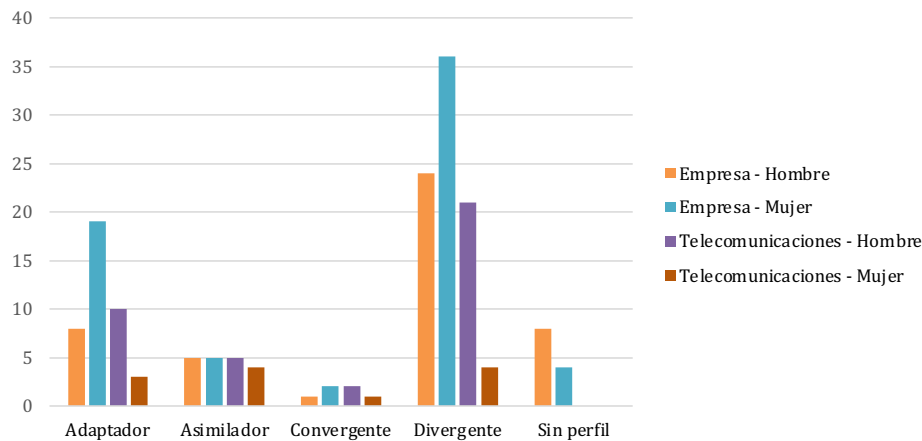
Fuente: Elaboración propia.

## 6. Resultados

En primer lugar, cabe resaltar que los datos obtenidos muestran un equilibrio en cuanto al reparto de géneros; el 48 % de los encuestados son mujeres, no mostrándose así sesgo respecto a esta variable.

En segundo lugar, existe un predominio del grado de comercio, así, el 70 % de la muestra pertenecen a este grado. En relación con los perfiles de aprendizaje se muestra un predominio del perfil divergente, acorde con el grado mayoritario; los porcentajes de los cuatro perfiles son los siguientes: 57 % con perfil divergente, 5 % con perfil convergente, 26 % con perfil adaptador y 12 % con perfil asimilador. Los resultados, por tanto, deben tomarse con cautela en lo que respecta a las titulaciones técnicas. En la figura 3 se muestra el reparto de perfiles por titulación y género.

Figura 3. Perfiles de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Los estadísticos descriptivos de las variables se recogen en la tabla 2 y el análisis de correlaciones en la tabla 3. El análisis de correlaciones indica que el perfil de aprendizaje adaptador es el mejor posicionado para obtener un resultado más elevado, medido a través de la nota que obtienen los estudiantes en las asignaturas (correlación de 0,11). Por otro lado, considerando el valor de la escala sensibilización de la atención consciente (MAAS) como una única puntuación media, no se aprecian correlaciones significativas con ninguna de las otras variables.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables del modelo

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
<b>Titulación</b>	162	0,309	0,463	0	1
<b>Género</b>	162	0,481	0,501	0	1
<b>Nota</b>	160	4,310	2,217	0	9,60
<b>Divergente</b>	150	0,567	0,497	0	1
<b>Convergente</b>	151	0,046	0,211	0	1
<b>Adaptador</b>	151	0,265	0,443	0	1
<b>Asimilador</b>	151	0,126	0,333	0	1
<b>MAAS</b>	157	3,786	0,717	2,333	5,333
<b>MAAS1</b>	161	3,863	1,325	1	6
<b>MAAS2</b>	162	4,006	1,620	1	6
<b>MAAS3</b>	162	3,598	1,350	1	6
<b>MAAS4</b>	162	2,870	1,388	1	6
<b>MAAS5</b>	161	3,987	1,487	1	6
<b>MAAS6</b>	162	3,777	1,634	1	6
<b>MAAS7</b>	161	3,776	1,313	1	6
<b>MAAS8</b>	162	3,617	1,137	1	6
<b>MAAS9</b>	162	3,670	1,308	1	6
<b>MAAS10</b>	162	3,802	1,279	1	6
<b>MAAS11</b>	162	3,567	1,318	1	6
<b>MAAS12</b>	161	4,285	1,497	1	6
<b>MAAS13</b>	161	3,540	1,378	1	6
<b>MAAS14</b>	162	3,777	1,210	1	6
<b>MAAS15</b>	162	4,506	1,504	1	6

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.** Análisis de correlaciones entre las variables

	Titulación	Género	Nota	Divergente	Convergente	Adaptador	Asimilador
<b>Titulación</b>							
<b>Género</b>	-0,357						
<b>Nota</b>	0,246	-0,040					
<b>Divergente</b>	-0,093	-0,064	-0,048				
<b>Convergente</b>	0,047	0,031	-0,082	-0,192			
<b>Adaptador</b>	0,014	0,090	0,110	-0,680	-0,134		
<b>Asimilador</b>	0,091	-0,003	-0,039	-0,430	-0,085	-0,224	
<b>MAAS</b>	0,031	0,080	0,026	-0,015	0,062	0,037	-0,085

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de profundizar en los efectos de la atención plena, se han analizado las correlaciones entre cada uno de los ítems de modo separado (tabla 4). En negrita se señalan las correlaciones más elevadas (iguales o superiores a 0,1) en cada perfil. Los resultados muestran diferencias entre los perfiles tanto en cantidad de correlaciones elevadas como en su signo.

**Tabla 4.** Correlaciones de las variables con los ítems de la escala MAAS

	Titulación	Género	Nota	Divergente	Convergente	Adaptador	Asimilador
<b>MAAS1</b>	-0,012	-0,030	-0,034	0,027	0,004	0,039	-0,047
<b>MAAS2</b>	-0,073	-0,048	-0,088	0,072	-0,003	-0,037	-0,057
<b>MAAS3</b>	0,081	0,129	-0,014	-0,068	0,091	0,028	-0,010
<b>MAAS4</b>	0,140	-0,057	0,005	0,011	-0,071	-0,035	0,045
<b>MAAS5</b>	-0,102	0,177	-0,141	0,030	-0,013	-0,029	0,002
<b>MAAS6</b>	-0,022	0,099	-0,055	0,098	-0,032	0,016	-0,134
<b>MAAS7</b>	-0,102	0,096	0,015	0,021	0,061	-0,014	-0,085
<b>MAAS8</b>	0,136	0,093	0,144	-0,110	0,186	0,040	-0,045
<b>MAAS9</b>	0,041	0,149	0,075	-0,119	-0,001	0,096	0,018
<b>MAAS10</b>	0,007	0,062	0,066	0,031	0,172	-0,048	-0,128
<b>MAAS11</b>	-0,058	-0,061	0,073	0,068	0,054	0,004	-0,158
<b>MAAS12</b>	-0,022	0,045	0,079	0,022	0,023	0,048	-0,112
<b>MAAS13</b>	0,127	0,023	0,028	-0,119	0,052	0,072	0,034
<b>MAAS14</b>	-0,042	0,093	0,046	-0,080	0,095	0,097	-0,070
<b>MAAS15</b>	0,171	-0,134	0,065	-0,054	-0,076	0,023	0,100

Fuente: Elaboración propia.

## 7. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran la diferente sensibilidad de los perfiles de aprendizaje ante los indicadores de atención plena. En este sentido, aquellos perfiles que tiene más ítems con correlaciones más altas son los que muestran menor correlación entre el perfil de aprendizaje y el resultado obtenido. El perfil adaptador es el que menos relacionado está con la atención plena y el que mejor resultados obtiene; el perfil asimilador es el más relacionado con los indicadores de atención y el que menos relación tiene con los resultados. Los alumnos con perfil adaptador tienen más correlaciones positivas con los indicadores de atención y menos indicadores con correlaciones altas. Los convergentes, divergentes y asimiladores, por este orden, tienen más correlaciones elevadas y también más negativas.

Estos resultados indican que hay una relación entre atención plena, perfil de aprendizaje y resultados. Unos perfiles son más sensibles que otros ante factores que disminuyen su atención, afectando a la posibilidad de obtener mejores resultados de aprendizaje. En este sentido, las acciones sobre la atención plena serían especialmente



interesantes en determinados tipos de estudiantes y, en esta misma línea, cabría el diseño de diversas acciones formativas, más o menos focalizadas, más o menos variadas, dependiendo del perfil de los estudiantes.

Aunque el efecto de la atención plena subyace en el desarrollo del proceso de aprendizaje propuesto por la ELT, los resultados obtenidos muestran que no todos los estudiantes se encuentran en el mismo punto de partida en dicho proceso. Algunos perfiles, como el asimilador, necesitarían un mayor apoyo proporcionando herramientas que favorezcan la presencia y permitan una mayor conciencia cuando se está produciendo la experiencia. En efecto, los estudiantes con perfil asimilador se caracterizan por su mayor énfasis en conceptos abstractos y teóricos, lo que se muestra como una limitación de cara al inicio del proceso de aprendizaje experiencial. En el otro extremo se sitúa el perfil adaptador. Este perfil está centrado en la experiencia y en la aplicación práctica, lo que supone una ventaja en el inicio del proceso de aprendizaje propuesto por la ELT, esto es, la percepción consciente de la experiencia.

No obstante, los resultados son una primera aproximación a la posible existencia de relación entre la atención plena y los perfiles de aprendizaje. El reparto desigual de perfiles de aprendizaje en la muestra analizada emerge como una limitación de la presente investigación, siendo recomendable más trabajos en esta misma línea.

## **8. Agradecimientos**

Esta investigación se ha realizado en el marco de las ayudas a Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Vigo.

## Referencias

- Asensio, M. y Pol, E. (2001). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique.
- Azizi, M. y Kralik, R. (2020). Incorporating mindfulness into EFL literature courses to foster critical reading ability. *Education and Self Development*, 15(4), 21-31.
- Biber, D. D. (2020). Integration of a mindfulness meditation lab for university students. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 4(2), 88-95.
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Coker, C. A. (2000). Consistency of learning styles of undergraduate athletic training students in the traditional classroom versus the clinical setting. *Journal of Athletic Training*, 35(4), 441-444. PMID: 16558659; PMCID: PMC1323371
- Contreras, Y. y Lozano, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 114-127. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.964>
- Fry, R. E. y Kolb, D. A. (1979). *Experiential learning theory and learning experiences in liberal arts education*. Jossey-Bass.
- García Campayo, J. (2008). La práctica del «estar atento» (mindfulness) en medicina. Impacto en pacientes y profesionales. *Atención primaria*, 40(7), 363-366. <https://doi.org/10.1157/13124130>
- Germer, C. K., Siegel, R. D. y Fulton, P. R. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Griffith, R. L., Steelman, L. A., Moon, N., al-Qallawi, S. y Quraishi, N. (2018). Guided mindfulness: optimizing experiential learning of complex interpersonal competencies. En D. Schmorow y C. Fidopiastis (Eds.). *International Conference on Augmented Cognition* (pp. 205-213). Springer.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations*. Penguin Books Ltd.
- Inchausti, F., Prieto, G. y Delgado, A. R. (2014). Rasch analysis of the Spanish version of the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) in a clinical sample. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 7(1), 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.rpsmen.2013.07.001>
- Kabat-Zinn, J. (2010). *La práctica de la atención plena*. Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kolb, D. A. (1981). Aprendizaje y solución de problemas. En D. A. Kolb, I. M. Rubin y J. M. McIntyre. *Psicología de las organizaciones: Experiencias* (pp. 15-26). Prentice Hall Internacional.
- Kolb, D. A. (1982). Aprendizaje y solución de problemas. Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje. En D. A. Kolb, I. M. Rubin y J. M. McIntyre. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos* (pp. 18-34). Prentice Hall Internacional.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1985). *LSI: Technical Manual*. McBer and Co.
- Kolb, D. A. (1999). *Learning Style Inventory version 3: Technical specifications*. TRG Hay/McBer, Training Resources Group.
- Kolb, A. Y., Baker, A. C., Jensen, P. J. y Kayes, C. (2002). The practice of conversational learning in higher education. En A. C. Baker, P. J. Jensen y D. A. Kolb. *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation* (pp. 207-222). Quorum Books.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. y Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. En Sternberg, R. y Zhang, L. (Eds.). *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles* (pp. 227-248). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1: 2005 Technical Specifications*. Hay Resources Direct. [http://webkelley.com/HBS/Kolb\\_learning%20\\_style.pdf](http://webkelley.com/HBS/Kolb_learning%20_style.pdf)
- Kolb, D. A. y Kolb, A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. En R. R. Sims y S. J. Sims (Eds.). *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education* (pp. 45-91). Nova Science Publishers.
- Mainemelis, C., Boyatzis, R. y Kolb, D. A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing the experiential learning theory of development. *Management Learning*, 33(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/1350507602331001>
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.

- Mariño Fontenla, V., Sanz Cervera, P. y Fernández Andrés, M. I. (2017). Efectividad del mindfulness en personas con TDAH: Estudio de revisión. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6(21), 260-273. 10.30827/Digibug.48549
- Passarelli, A. y Kolb, D. (2021). The Learning Way: Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development. En M. London. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 97-130.
- Ruble, T. L. y Stout, David E. (1990). Reliability, Construct Validity, and Response- Set Bias of the Revised Learning-Style Inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological Measurement*, 50 (3), 619-629. <https://doi.org/10.1177/0013164490503018>
- Sangrá, A. y Wheeler, S. (2013). „Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal?“, *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 107-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711008>
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Revista Infancia y aprendizaje*, 5(17), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923>
- Soler Ribaudi, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual Segovia, J. C., Cebolla Marti, A., Soriano, J., Álvarez, E. y Perez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(1), 18-25. <http://hdl.handle.net/10234/67740>
- Stock, K. L. y Kolb, D. (2021). The experiencing scale: an experiential learning gauge of engagement in learning. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 4(1), 3-21.
- Suzuki, D. T. y Fromm, E. (1998). *Budismo zen y psicoanálisis*. Fondo de cultura económica.
- Torrealba, D. (1972). *Convergent and Divergent Learning Styles* [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of technology, Sloan School of Management.