

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



ESCUELA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EXPLORANDO INDICADORES DE UNA *DOCENCIA MINDFUL*.
UN ESTUDIO DE CASO A TRAVÉS DEL DISEÑO Y APLICACIÓN
DEL PROGRAMA *MINDFULNESS PARA DOCENTES: DESDE MI
PRÁCTICA CONTEMPLATIVA Y HACIA UNA DOCENCIA CONSCIENTE
Y COMPASIVA***

PhD THESIS

**EXPLORING INDICATORS OF *MINDFUL TEACHING*. A CASE
STUDY BASED ON THE DESIGN AND THE IMPLEMENTATION
OF THE PROGRAM *MINDFULNESS FOR TEACHERS: FROM MY
CONTEMPLATIVE PRACTICES TOWARDS CONSCIOUS AND
COMPASSIONATE TEACHING***

Presentada por: **LAURA GARCÍA VALLADARES**

Dirigida por: **NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ**

Santander, abril de 2019

AGRADECIMIENTOS

Cada paso de esta tesis ha sido posible gracias a muchísimas personas que he encontrado en el camino. Mi más sincero agradecimiento a todas ellas por contribuir y facilitarme todo el trayecto.

En primer lugar, me gustaría agradecer a Natalia González Fernández por creer en esta propuesta, guiarme en cada paso o dificultad, y por dejarme ese espacio que he necesitado en tantos momentos para poder sumergirme de lleno en este tema que me apasiona tanto.

Quiero agradecer a mis compañeras y compañeros de la Facultad de Educación de Cantabria por sus consejos, cariño y sonrisas. En especial a Irina, por compartir conmigo sus experiencias y estar ahí para cualquier duda. También a Marta, por tenderme su mano y hacerme saber que puedo contar con ella.

A todos y todas las docentes que han participado en esta investigación de una manera desinteresada, es especial a cada una de las docentes que han formado parte de del estudio de caso, por trabajarse internamente y contribuir al grupo con una alegría y amor inmensos.

A Inés, Paula, Jaime, Franchy, Arturo, y muchos y muchas más, por estar ahí todos estos años, a pesar de no poder vernos todo lo que nos gustaría.

A kami por recibirme tan bien en Praga y poder compartir esos momentos de cambio, tan difíciles a veces, pero tan necesarios para crecer por dentro.

A María por compartir conmigo todo su conocimiento y lo mejor de todo, sus abrazos.

A las niñas de la favela, por recibirme estos años siempre con los brazos abiertos, y enseñarme lo que una comunidad de amigas significa. Por sus abrazos, risas y las comidas más llenas de amor que puedan existir.

A mis padres y a mi hermana, por estar pendientes constantemente de mí, y ser mis pilares. Un amor sin límites.

A toda mi familia política en Canadá, por estar siempre en contacto conmigo, mandando amor y fuerza en todos estos años.

Al pequeño, pero ya no tan pequeño Marco, por toda su paciencia en mis ausencias durante sus primeros años de su vida. Por cada conversación en la noche hasta quedarnos dormidos, al menos yo.

A mi marido Keith por ser la mejor compañía en este viaje tan bonito. Mi más enorme gratitud por darme el mejor regalo: cuidarse y compartir la maravillosa experiencia de estar despiertos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ABSTRACT.....	1
1 CAPÍTULO 1. MINDFULNESS.....	7
1.1 El piloto automático vs el momento presente.....	8
1.1.1 La contemplación.....	9
1.2 Un acercamiento a mindfulness.....	10
1.2.1 Mindfulness como constructo.....	12
1.2.2 Orígenes de Mindfulness y su relación con la religión.....	24
1.2.3 Herramientas de medición de mindfulness.....	29
1.2.4 Cualidades asociadas a MF: “Regando semillas”.....	33
2 CAPÍTULO 2. LAS PRÁCTICAS CONTEMPLATIVAS.....	44
2.1 Introducción al concepto de prácticas contemplativas.....	45
2.2 Prácticas contemplativas relevantes para esta investigación. El yoga.....	46
2.2.1 Introducción.....	46
2.2.2 Yoga: conceptualización y tipos.....	48
3 CAPÍTULO 3. UN GIRO HACIA LO CONTEMPLATIVO EN LA EDUCACIÓN.....	73
3.1 Mindfulness y las prácticas contemplativas en las aulas.....	74
3.2 Programas de MF en el contexto educativo.....	78
3.3 Beneficios de intervenciones en contexto educativo.....	81
3.3.1 Beneficios en docentes.....	81

3.3.2	Beneficios en el alumnado	85
3.4	Un acercamiento al concepto de <i>docencia mindful</i>	89
3.4.1	El bienestar del docente	89
3.4.2	<i>Docencia mindful</i> : una exploración del concepto.....	90
3.4.3	Características de una <i>docencia mindful</i> seleccionadas para nuestra investigación cualitativa	95
4	CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	97
4.1	Propósito principal y justificación de la investigación.....	98
4.2	Fundamentos metodológicos de la investigación	102
4.3	Fase cuantitativa de la investigación	107
4.3.1	Objetivos e hipótesis	108
4.3.2	Método	110
4.4	Fase cualitativa de la investigación: estudio de caso.....	132
4.4.1	Introducción	132
4.4.2	Objetivos y preguntas de investigación	133
4.4.3	Método	137
4.4.4	Programa de intervención	150
4.4.5	Instrumentos de recogida de información.....	211
4.4.6	Procedimiento	217
5	CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS CUANTITATIVOS	220
5.1	Introducción.....	221

5.2	Objetivo General Fase Cuantitativa (OGT): Evaluar el estado de la cuestión sobre la perspectiva que tienen los docentes de Primaria de la Red pública de la Comunidad de Cantabria a cerca del conocimiento, utilidad, práctica e interés en MF.....	223
5.3	Objetivo Específico 1 Fase Cuantitativa (OET1): Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la importancia que le atribuyen a MF los docentes de Primaria de Cantabria.....	236
5.4	Objetivo específico 2 Fase Cuantitativa (OET2): Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la utilidad que le atribuyen a MF en la educación los docentes de Primaria de Cantabria.	237
5.5	Objetivo Específico 3 Fase Cuantitativa (OET3): Identificar si existe una relación entre el nivel de conocimiento que se atribuyen los docentes de Primaria de Cantabria a cerca de MF, meditación y yoga, con la utilidad que creen que tenga el desarrollo de la capacidad de MF.....	238
6	CAPÍTULO 6: RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	240
6.1	Introducción.....	241
6.2	Objetivo Específico 2 Fase Cualitativa (OEL2): Indagar sobre las experiencias de las docentes a la hora de realizar en su aula cada semana las propuestas planteadas desde la formación diseñada.....	243
6.3	Objetivo Específico 3 Fase Cualitativa (OEL3): Identificar posibles indicadores que describen una DM en las docentes de Primaria de nuestra muestra a través de la reflexión y opinión de ellas	251
6.4	Objetivo Específico 4 Fase Cualitativa (OEL4): Conocer las razones por las cuales las docentes de nuestra muestra realizan, o han realizado, PC con su alumnado ...	272
	DISCUSSION AND CONCLUSION	279

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
ANEXOS	309
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	332

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to explore the concept of *mindful teaching* through a case study, and to also present a mindfulness pilot program for teachers. With this explorative study we intend to contribute to the discussion and research about what the concept of mindful teaching means and/or what it includes. The perspective, that we are taking, is from primary school teachers with experience in contemplative practices on a daily basis. Through them, we intend to find different indicators of mindful teaching. To achieve our goal of a qualitative perspective, we first did a quantitative study. Therefore, we present here a mixed research related to the public system of education in the province of Cantabria, in Spain.

This thesis is composed of seven chapters. The first three chapters address the theoretical framework. The fourth one, addresses methodology and includes our pilot program of mindfulness for teachers that we designed. The fifth and the sixth chapters present the quantitative and qualitative results of our research, and their respective analysis. The final chapter, the seventh one, is the conclusion and provides the principal discussions about the results, the study's limitations, potential future lines of research, and final conclusions.

To lead into the concept of mindful teaching, it is essential to begin in the first chapters to address terms such as mindfulness and contemplative practices. Therefore, we analyze the concept of mindfulness in terms of authors with a Buddhist background, principally, Gunaratana (1992). From that we move to exploring the concept of mindfulness as: a pure moment of awareness; a state of mind; a capacity; a process; and as consciousness. We explore each of these different ways of approaching this concept in order to really go deep into what this term can mean. In working to better understand this concept we are also led to explore concepts like contemplation, which we define as attending (to something) with non-judgmental awareness or as being open to things just as they are (Brady, 2007).

These different ways of understanding mindfulness bring one to the *qualities of mindfulness*. The development of these qualities combined with the development of the capacity of mindfulness is what we call *training in mindfulness* or *applying mindfulness* in any context. This group of qualities is quite wide, but we put priority on the qualities of: curiosity; acceptance; gratitude; loving kindness; self-compassion; and compassion. Because the way one can develop these qualities is through working with contemplative practices, we, therefore, define the concept of contemplative practices in this first chapter, and focus on the principal types, particularly those from hatha yoga and meditation. We differentiate between meditation and concentration, and clarify the different types of yoga, so we can map the type of contemplative practices that the teachers worked with.

In the third chapter, we situate our topic in the field of education. Firstly, we have a review of the principal benefits of mindfulness training in educational settings and provides an understanding and an update on how far research has developed in this field. We explain how the field of education has been welcoming mindfulness and contemplative practices through different types of programs, some of which are directed to students, and some of which are directed to teachers. In the last part of this chapter, we focus on the concept of mindful teaching and its relation to the teacher and their role in education. We, also, present diverse authors that use the term, and we analyze their definitions so that we can better understand this concept. In the end of this chapter, we present which parts we find essential to be included in the concept of mindful teaching, for example, how the teacher needs to be aware of one's body, mind, and emotions while working in the classroom.

In the next chapter, the fourth one, we present our research methodology with a mixed approach. This chapter includes both qualitative and quantitative studies, and a mindfulness pilot program that was designed for this research.

The quantitative study is based on primary school teachers from the public education system in the Province of Cantabria, Spain. The principal goal of this study is to evaluate the perspective that these primary school teachers have about their knowledge, utility, practice and interest in mindfulness. From this study we intended to find, as well, the sample for the later case study.

For the quantitative stage we used, as an assessment tool, a questionnaire, that we designed and validated through three type of analysis. The first one was a content validation of the questionnaire using the valuations of 12 experts, that thanks to their feedback and observations, we could improve. The questionnaire ended up being composed of six sections with 36 questions in total. The second type of analysis was a pilot implementation involving 51 teachers. In the last analysis, we confirmed the questionnaire's reliability through analyzing its internal consistency. We administered this questionnaire to 356 primary school teachers, 79,4% women and 20,6% men in total. All the data was introduced and analyzed with the SPSS program, version 22. In the end of this part of the study, we selected 16 of these teachers. They were chosen on the basis of the principal requirement of having a stable, personal contemplative practice. This was essential for participating in the case study.

For the qualitative stage we conducted a mindfulness pilot program called *Mindfulness for teachers: From my contemplative practices towards conscious and compassionate teaching*. This program was composed of ten sessions with a total of 30 hours. The design that we developed consisted of three principal lines of work, for the teacher, inside of the classroom: awareness of their body, mind and emotions; conscious and compassionate interpersonal communication; and decision-making and actions based in love and compassion.

For this study, we started first with the initial sample of 16 teachers and we conducted with them the mindfulness program that we designed. After the ten sessions, we chose from this

sample group, six teachers to be in the final sample of the study. The principal criteria to be selected for the case study was to be able to show more facility to achieving the program goals (or lines of work).

As we said before, our principal intention in this doctoral thesis is to explore the concept of mindful teaching from the primary school teacher's experience and opinion. There were three assessment tools used to collect that information: recording the ten sessions where the initial 16 participants shared their experience and opinions; observations of the researcher; and a focus group for the final sample.

For this last part, we had to design and validate the focus group. We elaborated the initial guidelines and presented them to a group of seven experts who then gave us their feedback. Thanks to their recommendations, we did all the changes needed to validate the focus group content. The final guideline was composed of four sections with a total of 16 questions. These questions pointed directly to the potential relationship between mindfulness and its qualities, and teaching. We addressed questions like: Does being a compassionate teacher necessitate using specific type(s) of student evaluation(s)? or, Are some teaching methods more in tune to the qualities associated with mindfulness? The focus group was almost two hour long and all of it was recorded.

The fifth chapter presents the quantitative results and their analysis in relation to the general and specific objectives. For the general objective (*Evaluate the current perspective that primary school teachers have about their knowledge, utility, practice and interest in mindfulness*), we will verify or disprove the four hypotheses. The first hypothesis is *HT1. That primary school teachers in Cantabria consider that they have low levels of knowledge about mindfulness, meditation and yoga.* The second hypothesis is *HT2. That primary school teachers of Cantabria think that the development of the capacity of mindfulness has high*

levels of utility for education. The third hypothesis is HT3. There are a small number of primary school teachers in Cantabria that practice yoga and/or meditation often. The fourth one, HT4. That primary school teachers in Cantabria have a high level of interest in developing the capacity of mindfulness. The intention of this general objective is to do a descriptive analysis.

As well, in this fifth chapter, we address our three specific objectives with the intention of doing a correlation analysis. The first specific objective is *OET1. Identify if there exists a relation between the quantity of years of teacher experience with the levels of the relevance that primary school teachers attributed to mindfulness.* The second specific objective that is addressed in this chapter, is *OET2. Identify if there exists a relation between the quantity of years of teacher experience with the levels of utility that primary school teachers attribute to mindfulness.* And the last specific objective of the quantitative study of this research is *OET3. Identify if there exists a relation between the level of knowledge of mindfulness, meditation, and yoga that these teachers self-report, with the levels of utility that they think the capacity of mindfulness has.* We present and analyze all the results with corresponding diagrams.

In the sixth chapter, we present the qualitative results and their analysis. After doing all the transcriptions of the initial recorded sessions and the recorded session of the focus group, we did an analysis to obtain the categories and subcategories from the data. After that, we did a meticulous analysis of the content of the all data to find what were the principal lines of the discourse. We could then present the participants' opinions and experience about the relation between mindfulness and its qualities with their teaching. Very carefully we created a schema with the different associated information, like, for example: the non-verbal communication that they recognize when they are present and compassionate; the things that they can

perceive from their students when they are present that they can not perceive when they are on *auto pilot*; or the types of teaching methods that accord with these capacities.

The final chapter provides the conclusions of the thesis. In this one, we address the principal discussions of the results, comparing the information about the concept of mindful teaching that we obtained from our case study, with the literature that we explored in our third chapter. We present, as well, the different limitations of our study, the potential future lines of research based of our findings, and the final conclusions.

CAPÍTULO 1

MINDFULNESS

Comenzamos esta tesis abordando los conceptos básicos que necesitamos establecer para poder llegar posteriormente a nuestro objeto de estudio. Algunos de esos conceptos esenciales para adentrarnos en el tema son la contemplación, MF, la compasión o las PC.

1.1 El piloto automático vs el momento presente

La necesidad de investigar está vinculada a la necesidad de dar respuesta a un problema concreto y el punto de partida efectivo de todo diseño de investigación es comenzar por la definición del problema (Rodríguez Gómez & Valldeoriola Roquet, 2009). Esta investigación está construida en respuesta a un problema muy básico y de cimentación en la manera que tenemos de vivir: vivimos muy habitualmente en piloto automático.

Vivir en piloto automático es reaccionar de manera automática a los estímulos que van surgiendo en el ambiente, sin ser muy conscientes de lo que estamos haciendo o está sucediendo en el momento presente (Simón, 2013). Este autor añade que cuando estamos en piloto automático el control de nuestra conducta se encuentra en manos del condicionamiento generado en el pasado.

Toda esta investigación está construida teniendo de fondo el objetivo de aprender a vivir menos en piloto automático, de vivir más conscientemente y en definitiva de aprender a vivir en el momento presente. Y esta idea no es cualquier cosa, sobre todo si escuchamos a Hanh (2009) cuando nos dice que solo existe un momento en el que podemos estar verdaderamente vivos¹, y ese es el momento presente. Este autor nos recuerda las palabras de Buda: el pasado ya no existe y el futuro aún no está aquí, la vida es accesible solo en el momento presente. Como Hanh (2009) dice, y como también esta investigación está enfocaba, el momento presente es nuestro destino, es el punto al que queremos volver² y es para lo que nos

¹ En alusión a la idea de que cuando estamos centrados en el pasado o en futuro estamos “dormidos” y no estamos viviendo realmente. Una idea que subyace bastante en el budismo.

² Es importante pararse en la idea de que es “volver”, no es llegar a un lugar desconocido, ni tener un estado mental que nunca hemos tenido.

entrenamos³, porque la vida con todas sus maravillas está accesible ahora mismo. Otra manera de acercarnos a esta idea con palabras, y que se suele utilizar cuando hablamos del beneficio que tiene para nuestras relaciones interpersonales vivir en el aquí y en el ahora, es utilizar el término de *presencia*, como cuando este mismo autor, menciona que generar tu propia presencia es el mejor regalo que podemos ofrecer a la otra persona.

Una buena manera de describir esta misma idea es: descansando cómodamente en la consciencia (*awareness*), nos relajamos en las cosas tal cual son en este preciso momento, sin escabullirnos al pasado o al futuro (Gunaratana, 2012).

1.1.1 La contemplación

La contemplación es el *acto* de atender con consciencia imparcial o de estar abierto a las cosas tal cual son (Brady, 2007). Este autor nos recuerda que la contemplación ha sido practicada y cultivada desde hace mucho tiempo en las tradiciones de sabiduría del mundo.

Algunas de las ideas con las cuales Miller (2014) explica la contemplación son las siguientes:

La contemplación involucra atención y consciencia del momento presente. Se trata de cultivar la cualidad de la presencia.

Desde una consciencia contemplativa vemos las cosas como son aquí y ahora, siendo conscientes del fluir de la experiencia, algo que perdemos cuando estamos inmersos en nuestro ego (el yo separado, según este autor). La contemplación puede ayudarnos a experimentar ese flujo de la experiencia más frecuentemente y poder así participar más plenamente en el momento presente.

³ Puede entenderse que se refiere a quienes realizamos este tipo de prácticas conscientemente, o bien también referirse a la idea de que cualquier persona lo tiene como meta, consciente o inconscientemente. Desde esta investigación no descartamos ninguna de estas dos interpretaciones que hacemos.

Como contemplación se incluye también esos momentos espontáneos y no estructurados en los que experimentamos estar completamente presentes.

Las personas que realizan PC crean la posibilidad de que surjan más de estos momentos. En la medida de lo posible, en un mundo agitado y frenético, intentan vivir contemplativamente. Esto significa vivir más en el momento y no en el pasado o el futuro.

La contemplación le permite al individuo superar gradualmente su sentido de separación. Nuestra sociedad refuerza el ego personal, que pasa la mayor parte del día planificando, luchando y compitiendo. Nuestro ego surge de los diversos roles sociales que desempeñamos, como padres, trabajadores o parejas. En la medida en que nos identificamos con estos roles, crece también nuestro sufrimiento. Casi todas las tradiciones espirituales se centran en dejar ir nuestro ego y dejar que surja nuestro yo real.

A través de la meditación (y por lo tanto la acción de contemplación que conlleva), aprendemos que podemos ser testigos de nuestros pensamientos en lugar de funcionar en piloto automático donde simplemente reaccionamos inconscientemente a estos pensamientos. En otras palabras, no tenemos que creer lo que pensamos.

1.2 Un acercamiento a mindfulness

En la actualidad no existe un acuerdo en cuanto a la traducción al español del término Mindfulness (MF). Aunque suele ser traducido como conciencia plena y/o atención plena, por motivos de la complejidad de su significado, intentando respetar la definición elegida en esta investigación, y por el extendido uso del anglicismo, utilizaremos éste a partir de ahora.

A continuación, vamos a acercarnos a reflexionar sobre el concepto de MF. Reconocemos que se trata de un concepto muy complejo y que, a través de la exploración teórica inicial, nos ha llevado a unas raíces budistas, y a cuya literatura nos acercamos con tesón y humildad, reconociendo que no somos expertos en esa religión, filosofía y psicología.

Con una exploración profunda nos encontramos con algunos de los textos más antiguos y reconocidos que utilizan el término de MF, el *Satipatthana Sutta*, un ejemplo es la traducción que hace Thera (1994) de este discurso. Veremos en algunas ocasiones como diversos autores hacen referencia a este texto o se basan directamente en el mismo de manera explícita.

En esta investigación identificamos que existen al menos tres perfiles desde dónde se está estudiando y trabajando con el término de MF. Por un lado, el perfil puramente centrado en la religión budista y, por tanto, donde la intención principal es entender y cultivar los pasos de Buda. Es decir, un perfil donde no se pone en duda en ningún momento la unión de este término con el camino del budismo, un ejemplo claro sería las personas que viven la vida monástica como budistas. En segundo lugar, un perfil que correspondería a aquello que Sharf (2017) denomina un *budismo moderno* o incluso llamado *budismo protestante*, que se caracteriza por ser un budismo racional, empírico y compatible con la ciencia, es un perfil que enseña y promueve MF con la idea ya de que no necesitas ser monje, hacerte budista o estar familiarizado con el budismo para alcanzar todo aquello que llaman MF. En este perfil creemos que podemos hablar de autores y maestros budistas que en muchos casos se han trasladado a Occidente o han nacido directamente aquí, donde sus enseñanzas han tenido una muy buena aceptación y bienvenida, Sharf (2017) pone de ejemplo a Nyanaponika Thera, creemos que podemos también mencionar a Henépolá Gunaratana, o Thich Nhat Hanh como ejemplos claros. En tercer lugar, está el perfil al que diversos autores (Brazier, 2013; Sharf, 2017; Drougge, 2016; Miller, 2014) llaman el *nuevo movimiento mindfulness*, refiriéndose a aquellos que intentan enseñar o difundir MF (y con ello también PC, que veremos más adelante) desde un punto de vista secular, intentando evitar cualquier alusión a la religión. Creemos quizás que este movimiento se ha originado, o al menos ha tenido su explosión, a raíz de Kabat Zinn (1990) y su programa *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR). John

Kabat-Zinn diseñó lo que era en un comienzo, un programa para que los pacientes del Hospital de la Universidad de Massachusetts aprendieran a hacer frente al dolor, y se planteó como un programa de reducción de estrés sin más, teniendo una aceptación muy buena, y más cuando se presentaba en un marco científico y terapéutico, aunque no tenemos que olvidar que Kabat Zinn tuvo una formación budista previa⁴ (Braun, 2017). Aunque el programa MBSR se ha expandido de manera asombrosa desde que apareció, y ha generado cantidades increíbles de instructores en MF, también existen otros programas que han ido surgiendo en este movimiento y que, como decíamos antes, se presentan como seculares. Veremos algunos de ellos en el siguiente capítulo, cuando estemos hablando del contexto educativo.

Si nos fijásemos en este último perfil y nos fuésemos a todo un extremo, podríamos incluso a hablar de aquello que, al hacer una revisión del libro *Mindful America*, Drougge (2016) comenta que ha llegado a convertirse en un fenómeno social y cultural, yéndose de las manos a tal nivel que se presenta a MF con una imagen tan atractiva y tan desnaturalizada que puede ser usada para vender cualquier cosa, desde servicios financieros hasta suplementos vitamínicos.

A pesar de esto último que mencionamos, viendo estos tres perfiles, ya podemos ir intuyendo la conexión que está existiendo entre este término y el budismo.

1.2.1 Mindfulness como constructo

Tao K'o tao fei ch'ang tao
TAO called Tao is not TAO
Lao-Tzu
(Addiss & Lombardo, 1993)

La palabra MF es la traducción al inglés de las palabras *sati* y *appamada* pertenecientes del lenguaje Pali. En sánscrito MF aparece como *smṛti*.

⁴ Creemos que es un importante matiz el hecho de que Kabat Zinn estaba certificado como profesor de Dharma y daba clases de yoga, según como nos recuerda Braun (2017).

Uno de los significados que se da a la palabra *sati* es recordar, pero no en referencia a la memoria de eventos pasados, sino en el sentido de recordarnos que tenemos que ser conscientes y prestar atención al momento presente (Batchelor, 1997; Gunaratana, 1992; Siegel, Germer & Olendzky, 2008), y es que recordar es una de las funciones de *sati*. Como veremos más adelante, no todos los autores interpretan *recordar* en este sentido que estamos hablando. Por otro lado, la palabra *appamada* significa ausencia de locura, porque quienes atienden a lo que está ocurriendo en su mente consiguen estar en el estado de total cordura y sensatez (Gunaratana, 1992).

Existen numerosos autores que comentan el discurso sobre MF o *Satipatthana Sutta* (Kuan, 2008; Shulman, 2010; Thera, 1965). En este discurso (Thera, 1994) podemos encontrar desde las indicaciones sobre los objetos de concentración en la meditación (un ejemplo sería la respiración o el cuerpo), como también según dice Kuan (2008) encontramos una dimensión de ética social. Según este autor, uno de los sutras que contiene (el sutra 19) conecta con la tolerancia, la inocuidad, la bondad amorosa y la compasión, y por lo tanto atribuye a *sati* algunas actitudes éticas en cuanto a las relaciones interpersonales. En cuanto a esto, Chapple (como se citó en Kuan, 2008) introduce el concepto de *social mindfulness* como una dimensión que tiene esa práctica que se explica en el discurso (la práctica de mindfulness), sosteniendo que el entrenamiento en esta práctica es una manera de encontrar simpatía y compasión con los demás. Además, añade que una meditación equilibrada debe incluir el reconocer que estamos interconectados por las propias experiencias como algo impermanente, y también el ser más conscientes de todo lo que tenemos en común.

1.2.1.1 *Conceptualizando mindfulness*

A pesar de que el término de MF en la cultura occidental ha empezado a utilizarse muy recientemente, así como las diferentes técnicas o prácticas que lo rodean, en realidad no es algo novedoso en su práctica y estudio en otros contextos o culturas.

Desde esta investigación creemos que el autor que ahonda más en este término y que sabe explicar mejor, al menos hacia un público inexperto en budismo, las características o las descripciones de este concepto, es Gunaratana (1992). A la pregunta de qué es *sati*, este autor comienza indicando que no puede haber una respuesta precisa, al menos con palabras, y la razón por la cual MF es extremadamente complicado de definir con éstas, no es porque sea muy complejo, sino porque es demasiado sencillo y abierto. Afirma que podemos experimentar MF con bastante facilidad, y a través de las palabras podemos describir o explicar alguna de sus características o atributos, pero nunca una definición que consiga reflejar en su totalidad toda su esencia. Recuerda que al describirlo tengamos en cuenta que las palabras son solo el dedo que apunta la luna, no la luna en sí.

Según las descripciones de este autor, hemos elaborado una definición que engloba las diferentes maneras de entender MF, seguidamente pasaremos a explicar cada una.

Según las descripciones de Gunaratana (1992) MF: es el *momento de pura consciencia* que existe antes de conceptualizar aquello que percibimos; es un *estado de percepción* no egocéntrico, con un punto de vista amplio, y desde el cual se observa y se acepta el cambio constante de lo que va surgiendo en el momento presente; es la *capacidad* de observación imparcial y participativa en todo aquello que se presenta; es el *proceso* que estamos utilizando; y es *consciencia*.

MF como momento de pura consciencia

Gunaratana (1992) describe MF como ese momento o instante fugaz de pura consciencia (*pure awarness*) que ocurre previo a conceptualizar e identificar aquello que percibimos, antes de etiquetarlo, categorizarlo, de que lo segreguemos del resto y de implicarnos en una sucesión de pensamientos sobre ello. Es decir, cuando somos conscientes de algo (él pone el ejemplo de un perro) hay un breve instante de pura consciencia justo antes

de conceptualizarlo, es decir antes de que lo identifiquemos como tal, y que pensemos “oh, es un perro”. En ese instante no hay una opinión sobre lo que percibimos, porque no analizamos y tampoco nos perdemos con una cadena de pensamientos. Este autor viene a darnos a entender que es percibir ese árbol sin añadir toda la información que le hemos atribuido, es verlo en toda su esencia, como si viéramos un árbol por primera vez. Al explicar este momento hace referencia ya a estar en un *estado* (MF como *estado*), un *estado* de percepción que generalmente tiene muy poca duración, que debe aprenderse y requiere una práctica regular (refiriéndose a la meditación).

Creemos que captar ese momento de pura consciencia y estar en ese estado es a lo que se refiere Wallace (2011) cuando habla de desenredar la proyección de la percepción (*untangling projection from perception*), es decir separar aquello que estamos añadiendo de lo que percibimos (de la percepción misma). Este autor dice que la práctica es por un lado la de sostener una atención desnuda lo máximo posible hacia aquello que percibo, y por otro lado, cuando la proyección (la información que añado) aparece, la práctica es la de mantenerse presente tanto con lo que percibo como con su proyección (sin intentar impedirla o erradicarla).

Darnos cuenta de ese momento de pura consciencia nos ayuda en definitiva a saber discernir entre aquello que percibo, y la información que añado o interpretación que hago sobre ello.

MF como estado de percepción

Gunaratana (1992) habla de MF como estado de percepción haciendo referencia a una visión periférica, amplia, y que perdemos cuando ponemos más atención en algo concreto sobre todas las cosas que estemos percibiendo en ese momento. Plantea este tipo de visión en oposición a una visión central. Lo concibe como un estado de percepción en el cual tratamos a

la experiencia con igualdad, sin categorizar, sin etiquetar, observando como si ocurriera por primera vez. Indicando que es un estado de percepción no egocéntrico, con un punto de vista amplio y en alerta⁵, y desde el cual se observa el cambio constante de lo que va surgiendo en el momento presente, aceptándolo tal cual es. Más adelante abordaremos la idea de “el cambio constante de lo que va surgiendo” y la idea de “aceptar”.

Habla de que estar en un estado de MF es estar en un estado de percepción sin referencias de “me”, “mi” o “mío”. Gunaratana (1992) pone el siguiente ejemplo: si hay una sensación que percibimos como podría ser el dolor, en vez de pensar “yo tengo un dolor” o “me duele”, en estado de MF uno simplemente nota la sensación, igual que percibe otras muchas cosas en ese momento, es decir, la percibe sin más, sin añadir nada. De ahí que se hable de un estado no egocéntrico.

Desde este estado percibimos con un punto de vista amplio, es decir, la atención no se va a un punto fijo (ese dolor), sino que tiene ilimitados puntos de atención, y entre ellos está ese dolor. Hay una gran diferencia entre la visión general abierta del estado de MF, y la visión más específica y concreta que hay cuando nos concentramos. Este autor explica la diferencia entre MF y concentración de la siguiente manera: la concentración es la fuerza que mantiene la atención en un punto, quien hace el trabajo de mantenerse ahí, utilizando la intensidad para excluir cualquier distracción o interrupción que haya, es decir se fuerza de alguna manera nuestra mente. Es importante recordar que la concentración por sí misma puede utilizarse para algo positivo o negativo, de ahí lo importante de desarrollar las cualidades que acompañan a MF, hablaremos de ellas más adelante. MF en cambio, no solo es una visión más abierta que la concentración, sino que MF es quien dirige la propia concentración (aquí, el autor ya introduce a MF como *consciencia*, lo veremos más adelante cuando hablemos de las

⁵ El termino de alerta no lo utiliza de manera negativa, hace referencia más bien a estar preparado y abierto a captar lo que ocurre en el momento presente.

funciones de MF). En el estado de MF que describe, las distracciones e interrupciones son observadas con la misma intensidad que el que fue en algún momento el objeto de concentración elegido, y no se intentan evitar, porque aquí no se excluye nada. Este estado se cultiva a través de un suave esfuerzo, pero sin forzar, es un esfuerzo para recordar delicadamente y de manera constante, el posicionarse en el momento presente.

Cuando hablábamos antes de que esta vista amplia nos permite captar el cambio constante de lo que va surgiendo (el constante espectáculo), este autor lo hace en referencia a la idea de lo efímero que es todo aquello que percibimos (lo físico, lo mental, lo emocional...). Un estado en el observamos de una manera no sesgada el constante show de lo que ocurre en el momento presente.

En cuanto a la idea de *aceptación*, el autor considera que es la esencia de MF, entendiendo por aceptar el reconocer la existencia de eso que percibo. Es decir, es la esencia porque si queremos crecer en MF y disfrutar lo que el momento presente nos ofrece, debemos aceptar lo que encontramos, tal cual es, sin querer añadir ni quitar nada.

Afortunadamente cuando no estamos en este estado de auténtica presencia, sino que estamos inmersos en nuestros pensamientos, tenemos la *capacidad* de darnos cuenta de venirnos al momento presente. Y esto, hasta que volvemos a quedarnos atrapados en nuestros pensamientos de nuevo, se convierte en definitiva en un ir y venir constante, donde el grado de consciencia que tenemos va variando.

Cuando Gunaratana (1992) se refiere a un estado de percepción no egocéntrico, desde esta investigación se cree que tiene íntima relación con lo que autores como Simón o Goldstein llaman a la no identificación. Por un lado, Simón (2013) recuerda que la identificación es cuando nos apegamos o identificamos con el contenido de lo que percibimos (el contenido de la conciencia que llama él), donde la desidentificación se convierte en un

proceso que experimenta avances y a veces retrocesos, pero que nos va liberando de esa interpretación que hacemos sobre lo que está ocurriendo en el momento presente.

Por otro lado, Goldstein (2003) plantea que cuando desarrollamos ese estado de MF aprendemos a aceptar de manera completa lo que experimentamos, de tal manera que percibimos los pensamientos, sensaciones, emociones y sentimientos como algo pasajero, pudiendo estar con ellos sin identificación, viendo que no pertenecen a nadie, porque son fenómenos transitorios que surgen y se van. Goldstein añade que cuando la mente se identifica compulsivamente con determinados pensamientos o sentimientos, se vuelve adicta, como cuando nos identificamos demasiado con un punto de vista, dificultando la comunicación con otros porque nos lleva a estar a la defensiva, al enfado y en definitiva a la agresividad en la comunicación.

Esa desidentificación de la que hablan Simón (2013) y Goldstein (2003), es básicamente lo que ocurre cuando en esta investigación hablamos de *aumentar nuestro nivel de consciencia*.

MF como capacidad

Como ya hemos ido adelantando, Gunaratana (1992) también define MF como una capacidad que todos tenemos, aunque no todos tenemos la misma facilidad para hacer uso de ella. Es, por un lado, la capacidad de estar en ese estado que acabamos de describir. Por otro lado, este autor la describe también como la capacidad de observación o vigilancia imparcial, es decir la habilidad de no tener que posicionarnos ante aquello que percibimos o experimentamos. No tenemos por qué comparar, ni juzgar, y de la misma manera no tenemos por qué agarrarnos a lo agradable o huir de lo desagradable, no suprimir ni reprimir nada, tratando por igual, no nos quedamos atrapados en lo que percibimos, simplemente lo percibimos. Esta capacidad nos permite no aferrarnos a nuestras ideas, opiniones o recuerdos,

simplemente los observamos, tal cual son. Cualquier experiencia que podamos tener, es simplemente otro evento de la vida, simplemente otra cosa de la que ser consciente. Lo que es, es.

MF es una observación participativa, es decir participamos en lo que nos rodea sin necesidad de alejarnos de la sociedad ni del ritmo normal de vida que llevamos. Este autor nos recuerda que observar con imparcialidad no significa ser insensibles, sino todo lo contrario, percibimos con mayor sensibilidad y compasión. Como podemos ver, a esa descripción más vasta o desnuda que nos presenta cuando hace afirmaciones como que MF es no juzgar o es percibir con igualdad hacia todo, va añadiendo otras capas de información sobre MF como la cualidad de la compasión.

Se trata por tanto, de vivir la experiencia de la vida de una manera más despierta, participando con una actitud de observación ante los que va surgiendo física, emocional y mentalmente.

Abordando esta capacidad de manera general este autor dice que tenemos la capacidad de darnos cuenta de que no estamos presentes, de recordarnos dónde tenemos que poner nuestra atención, de ser capaz de venirnos al momento presente y de permanecer ahí. Capacidad de observar las cosas como son, sin distorsión, de observar la realidad.

Otra manera de abordar este término, quizás más complicada de entender, y que no hacemos referencia directa en esta investigación que presentamos, al menos no de manera directa y explícita, es cuando habla de MF como *proceso* y como *consciencia* misma.

En determinados momentos se refiere a MF como el sutil *proceso* que estamos utilizando en este momento y que está por encima y más allá de las palabras, y que presenta a MF como la realidad que da origen a estas. Desde esta investigación interpretamos la idea de *proceso*, principalmente en el sentido del proceso de despertar al momento presente, es decir,

el proceso que existe cuando aumentamos o disminuimos el nivel de consciencia del momento presente (de nuevo, relacionado con la idea de identificación o desidentificación con lo que percibimos).

Constantemente Gunaratana (1992) da una identidad a MF y la presenta como la *consciencia* misma, incluso habla de la consciencia del cambio. Le atribuye muchas de las descripciones que hemos mencionado cuando habla del estado y capacidad que tenemos.

Da identidad a MF cuando habla de sus tres funciones principales: la primera es recordarte⁶ lo que supuestamente debes estar haciendo, en referencia a estar en el momento presente, bien sea permanecer con una percepción amplia incluyendo todo lo que se presenta, bien sea concentrándonos en algo, en este último caso, MF es, como adelantamos anteriormente, el jefe de la operación (quien dirige la concentración), quien elige el objeto de concentración, quien se da cuenta si nos hemos distraído; quien nos recuerda dónde concentrarnos de nuevo, en otras palabras, MF se restablece por sí mismo al darse cuenta que no está presente, y todo ello lo describe como una función suave, utilizando la sensibilidad, en contraste de la fuerza de la concentración; la segunda función de MF consiste en ver las cosas tal cual son realmente sin añadir ni quitar nada, por ejemplo, verlo sin distorsión; y la tercera función de MF es que vea las tres verdades de la existencia⁷, que son la impermanencia (*anicca*), el sufrimiento o insatisfacción (*dukkha*) y la no identidad (*anatta / selflessness*).

Sigue añadiendo identidad a MF, cuando dice que es aquello, que se da cuenta, cómo eres realmente, tu comportamiento, tus sufrimientos.

⁶ Recordamos en el significado etimológico *sati* es recordar, con lo cual es algo fundamental de mencionar.

⁷ Las tres verdades de la existencia o lo que llama la verdadera naturaleza de los fenómenos de la realidad. El estudio de estas ideas se encuentra en las enseñanzas del budismo, que no entramos en ello pero que este autor explica con más detenimiento en otro de sus libros (Gunaratana, 2009).

Incluso lo expresa señalando que cuando MF está presente, tú te acabas dando cuenta cuándo te has quedado enredado en tus patrones de pensamientos, y ese darte cuenta te permite retirarte de ese patrón (proceso) de pensamiento y liberarte de él. MF redirige tu atención hacia donde tienes que estar (o punto de atención adecuado).

Otra autora que se dirige en ocasiones a MF como *capacidad* y *consciencia* de manera explícita, es Jennings (2015). La entiende como *capacidad* al apuntar que cuando tu mente deambula por pensamientos perturbadores sobre el futuro o el pasado, y ya no estás presente aquí y ahora, eres capaz de reconocerlo y de conscientemente traer tu atención de nuevo al momento presente. Esta autora hace referencia a MF como *consciencia* cuando señala, que esta secuencia de participación voluntaria en la consciencia del momento presente, cada vez que te distraes, que te da cuenta de tu distracción y que diriges tu atención al momento presente, es la consciencia MF en sí misma.

Creemos que algunas de las explicaciones que menciona Salzberg (2011) sobre MF pueden complementar muy bien aquello que estamos diciendo:

MF es ser conscientes de nuestra experiencia en el momento presente, relacionándonos con ella sin *apego*, *aversión* ni *delirio*, porque estas habituales tres tendencias distorsionan nuestra percepción de lo que está ocurriendo, y nos conducen a querer negar o controlar nuestra experiencia. Viene a poner el ejemplo de que estar “*mindful*” es saber que estamos escuchando un sonido de cierta manera, sin apegarnos a él, sin rechazarlo ni engañarnos. La manera en la que esta autora describe estas tres tendencias que tenemos es la siguiente.

Apego. En el sentido de aferrarse a algo, de tener avaricia. Tener apego significa que no estamos en armonía con la manera en que las cosas son o con la verdad, y eso nos lleva al sufrimiento y al conflicto. Estar apegados significa que creemos que debiéramos ser capaces

de tener el control, que las cosas no debieran de cambiar, que debieran permanecer de la manera que queremos que sean.

Aversión. Es un estado mental en el cual rechazamos lo que percibimos porque no nos gusta, provocando que tendamos a alejarnos de la propia experiencia.

Delirio (*delusion*). La confusión por lo que está sucediendo en este momento, a no estar despiertos al momento presente sino, a estar dormidos en nuestra manera de interpretar este momento. Este estado de engaño es caracterizado por la ansiedad, la incertidumbre, la confusión, la pereza y el letargo (Salzberg, 2011).

Lo que llama Salzberg (2011) no tener delirio conecta perfectamente con el origen etimológico de MF *apamada* que mencionamos al comienzo.

Cuando Gunaratana habla de aceptar aquello que percibimos no quiere decir que seamos pasivos y no realicemos ninguna acción para cambiar algo. Lo que creemos que quiere decir es lo que Salzberg (2011) menciona cuando pone el ejemplo anterior de escuchar un sonido: no se trata de que nunca intentemos hacer nada cuando hay un sonido que nos irrite, significa que podamos mirar nuestra reacción ante ese sonido, intentando entenderla más profundamente, y entender si la acción que voy a realizar es adecuada. Olendzki (2011) hace referencia al impulso de actuar afirmando que es el deseo a actuar que no está arraigado a la codicia o apego, pero que no obstante impulsa a la mente a una acción apropiada.

Algunos autores, a pesar de la profundidad en sus enseñanzas, han conseguido comunicar el concepto de MF de manera que todos podamos imaginar un poquito mejor a lo que se refieren, un ejemplo es Hanh (2011) que define a MF como una capacidad, aunque utiliza normalmente términos como los de *semilla* o *energía* para referirse a ella: MF es una energía que podemos generar para nosotros mismos, porque tenemos la capacidad de estar “mindful”; todos tenemos la semilla de MF dentro, y con la práctica, crece fortaleciéndose, y

cada vez que la necesitamos, la energía de MF está ahí para nosotros. Utilizaremos la imagen de las semillas en determinados momentos en esta tesis.

Existen por supuesto más definiciones dadas por otros autores, las cuales no parecen contradecirse demasiado entre ellas, ni con la expuesta aquí, pero que desde esta investigación hemos creído que no eran lo suficientemente completas como para clarificar determinados matices y cuestiones. Podemos ver un ejemplo cuando Simón (2007, p.8) afirma que MF “es una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento”. Por otro lado, hay autores que llevan ya muchos años utilizando este término y explicando los matices de su definición a través de diferentes artículos y libros, un ejemplo es el conocido Kabat Zinn que en uno de sus artículos (Kabat Zinn, 2003) afirmaba que MF es la conciencia que emerge a través de prestar atención intencionadamente, en el momento presente, y sin juzgar la experiencia que se manifiesta momento a momento.

Es verdad que este tipo de definiciones resultan más sencillas de entender a simple vista, y quizás sean más prácticas a la hora de intentar explicar algo básico sobre MF a cualquier persona y cualquier contexto. Pero a la hora de aplicar esta teoría a la realidad del día a día, requieren que se añada información adicional constantemente porque no son lo suficientemente completas.

Con esto no pretendemos decir que la definición elegida englobe todo lo que tenemos que saber sobre este concepto, porque también precisa de matices e información adicional, pero al menos presenta los diferentes perfiles que adopta MF y con los cuales podemos llegar a entender mejor la diversa literatura que aborda este término.

1.2.2 Orígenes de Mindfulness y su relación con la religión

Cualquier tipo de investigación sobre MF acaba recurriendo en algún momento a información de origen budista o con relación muy directa a la misma, y es que como dicen Baer y Sauer (2009) históricamente la tradición budista tiene mucho más que decir sobre MF que cualquier otra fuente.

Y esto no quiere decir que el resto de las fuentes que podamos encontrar tengan una visión errónea del concepto, sino que esa religión lleva estudiando e intentando entender el verdadero significado de MF desde hace mucho tiempo. Desde nuestro punto de vista, no debiéramos cerrarnos la puerta a intentar enriquecernos de un conocimiento elaborado y conservado durante tantas generaciones.

1.2.2.1 *Las fuentes budistas vs nuevo movimiento mindfulness*

A lo largo de toda la exploración teórica que hemos llevado a cabo para esta investigación, parece muy común que aparezcan en la literatura esos contrastes entre presentar MF como algo ancestral o como una nueva moda. Hassed y Chambers (2014) señalan que MF es antiguo y nuevo a la vez, antiguo en el sentido de que las grandes tradiciones de sabiduría del mundo han usado prácticas meditativas o contemplativas durante milenios, y nuevo en el sentido de que el mundo ha “descubierto” de repente MF. Estos autores nos recordaban ya entonces, que durante los últimos diez a veinte años, se había producido una auténtica explosión de investigaciones en enfoques basados en MF para diversas iniciativas como mejorar la salud física y mental, para la educación, deportes y entrenamientos de liderazgo.

Estamos aludiendo principalmente al tercero de los perfiles que estudian y promueven MF, un perfil que como decíamos al comienzo, se presenta como secular. Este nuevo enfoque no ha dejado de recibir críticas, un ejemplo son las de Hyland (2017) o Brazier (2013).

Hyland (2017) explica que el enorme crecimiento de intervenciones basadas en MF que se separan de los orígenes espirituales y éticos de las tradiciones budistas, han dado lugar a la mercantilización de la práctica, y esto debido a que algunas de estas intervenciones han sufrido el proceso de *McDonaldlización*⁸, etiquetándolas, como *McMindfulness*. El argumento central que expone, es que estas formaciones en MF tienen que estar al corriente de los valores éticos asociados a MF en el budismo porque si no se convierte en otro truco de autoayuda de moda con poca probabilidad de que tenga un beneficio duradero individual o social. Este mismo autor reflexiona sobre como este nuevo movimiento MF está teniendo repercusiones a niveles estatales, como el que se está viviendo en Gran Bretaña desde que en el 2016 se realizó un proyecto establecido inicialmente por parlamentarios interesados en introducir MF en las escuelas, lugares de trabajo y en los servicios de salud, el llamado *The Mindfulness Initiative*. Su reflexión final apunta a que solo las personas involucradas, y las investigaciones que se realicen, nos dirán si esta implementación tiene éxito o no (Hyland, 2017).

Autores como Brazier (2013) que se centran en el *Satipatthana Sutta* y analizan a la vez como es enfocado MF por el nuevo movimiento, observan con escepticismo esta nueva manera de presentarlo como una herramienta terapéutica, apelando que solo se centran en desarrollar la consciencia y la calma en el momento presente, careciendo de espiritualidad y arriesgándose a ofrecer solo una limitada versión de toda esta práctica, en vez de un recurso potente. Esta autora señala que, de este modo, se está obviando cómo en realidad MF conlleva un encuentro más profundo hacia uno mismo y hacia los demás, un proceso de conexión y confianza que en sí mismo es transformador y sanador.

⁸ Este autor menciona como el concepto de *McDonaldization* fue acuñado ya por otro autor, refiriéndose al incremento en modelos estandarizados en aspectos de la vida social, económica, política y cultural.

Lo que parece estar claro, es que existe relación evidente entre el término de MF y el budismo, y que podemos encontrar con facilidad autores como Goodman (2016) que nos guían con instrucciones específicas sobre MF y la práctica contemplativa, y todo ello con una perspectiva budista clara, o podemos ver autores que directamente definen MF como el corazón de la meditación budista (Thera, 1965).

Aunque es fácil encontrar críticas sobre el nuevo movimiento de MF y la dudosa concordancia de sus enseñanzas con la esencia en sí de este término, podemos encontrar algún académico del área de religiones que también cuestiona en este aspecto textos tan importantes y conocidos como el *Satipatthana*, pudiendo dar a entender que MF se ha puesto al servicio del budismo. Nos referimos por ejemplo a Shulman (2010) que afirma que, aunque por un lado este texto nos hable de la práctica de la meditación, y de los diferentes objetos de contemplación⁹ en los cuales trabajar para llegar a no conceptualizar (ejercicios a los cuales estamos ya muy familiarizados en occidente cuando hablamos de MF), por otro lado apunta a cómo el discurso tiene un mensaje claro hacia la idea de *recordar* que el camino a seguir es la doctrina budista, y matiza que en muchos casos no tiene nada que ver con el hecho de no conceptualizar, incluso todo lo contrario. Este texto está dirigido de manera explícita a los monjes, y es un claro ejemplo de cómo ha existido desde hace ya mucho tiempo un vínculo estrecho entre este término y la religión.

Es muy interesante como este autor al explicar este texto habla de una cierta ambigüedad en la traducción de *sati* por un lado como consciencia (*consciousness*, *awareness*) y conocimiento, refiriéndose con esto a ser cuidadosamente consciente de los contenidos que experimentamos en el momento presente, supuestamente de manera no conceptual y sin categorizar, y por otro lado la traducción como *memoria* en el sentido de

⁹ Aquello en lo que este texto indica que hay que poner atención es en el cuerpo, en los sentimientos, la consciencia y los objetos mentales.

recordar las enseñanzas del budismo como el camino a seguir. Esta interpretación de memoria, en el sentido de recordar y recolectar las enseñanzas aprendidas (*recollection of the Buddha*), es algo normal en el primero de los perfiles que describíamos, como por ejemplo el autor Sharf (2017).

Precisamente porque los budistas son quienes han dedicado más esfuerzo a este concepto y su aplicación, la información que recibimos se encuentra entremezclada muchas veces con ideas de esa religión y con lenguaje perteneciente a esas culturas.

Las prácticas que se utilizan para cualquier programa de MF, y que veremos en detalle más adelante, son la meditación y el yoga. De la misma manera, ambas prácticas suelen venir asociadas muchas veces con la religión budista e hinduista. Para poder entender bien toda la información sobre estas prácticas y saber reconocer cual es de utilidad para nuestro contexto, uno tendría que saber cómo discriminar la información relevante sobre MF y prácticas (como herramienta), de las creencias de la religión en sí. Debido a la dificultad que existe llegado a este punto, en el presente creemos que continúa existiendo el malentendido de que tenemos que creer en ideas cargadas de connotación religiosa, o directamente creer en estas religiones, para poder practicar o entender cualquiera de estas prácticas.

Otro vínculo que existe entre MF y las diversas prácticas, con estas religiones es, en muchos casos, el tipo de lenguaje que utilizamos para describirlo y enseñarlo, por ejemplo, cuando mencionamos términos como contemplación, espiritualidad o consciencia. No debemos olvidar que el hecho de que se mantenga el uso de un lenguaje perteneciente a otro contexto cultural, muchas veces se debe a la dificultad de encontrar otra terminología que signifique en esencia lo mismo. Y normalmente este ocurre cuando las investigaciones de ese concepto están en los comienzos, cosa que ocurre con MF.

Aun así, podemos decir, que a través de las formaciones de MF, está existiendo un esfuerzo por intentar adaptar el lenguaje, como por ejemplo el programa *Mindfulness Based Stress Reduction*, MBSR, donde se cuida mucho que ese lenguaje sea laico y sin ninguna condición de creencia alguna, un programa que está teniendo una aceptación muy favorable. Autores como Kabat Zinn (2011) creen firmemente en la importancia del lenguaje a la hora de hablar, y recuerda como él acomodó su terminología completamente para que en su día la sociedad americana lo entendiera de manera más clara y no rechazara de antemano el programa MBSR.

1.2.2.2 El origen de mindfulness más allá de cualquier religión.

Desde esta investigación, insistimos, reconocemos el enorme esfuerzo a lo largo de la historia, de tradiciones como la budista, en estudiar y promover MF, así como las prácticas contemplativas que le acompañan. Además, como dice Kabat Zinn (2003), una de las contribuciones que han hecho las tradiciones budistas durante todo este tiempo ha sido poner énfasis en sencillas y efectivas maneras de cultivar esta capacidad, e intentar llevarla a todos los aspectos de la vida. Ahora bien, ¿necesitamos ser budistas para poder entender MF? Ponemos muy duda que tengamos que decir que sí. Aun así, creemos que es necesario que quienes se dediquen a enseñar y promover tanto MF como las PC, sigan teniendo o comiencen a tener, un mayor acercamiento a lo que tengan que decir estas tradiciones. Es fundamental no dar la espalda a todo conocimiento que pueda ayudarnos a seguir dilucidando MF, provenga de fuentes religiosas o no.

Ahora bien, desde esta investigación opinamos como Kabat Zinn cuando, en este artículo que acabamos de citar, añade que estar en un estado de MF es una necesidad universal, y no hay nada de budista en ello, porque todos somos conscientes, en mayor o menor grado, del momento presente, debido a que es una capacidad inherente humana. Asimismo, nos gustaría añadir que todas aquellas cualidades relacionadas con MF, y que

veremos más adelante, como la compasión o la bondad amorosa, son capacidades que todos tenemos. De la misma manera que no tenemos que ser budistas para entender MF, tampoco lo necesitamos para tener acceso a poder desarrollarlo.

Precisamente, el reconocimiento de que los seres humanos somos en esencia lo mismo y que necesitamos cuidarnos los unos de los otros para sobrevivir y florecer, fomentando así un profundo sentido de respeto y compasión por lo demás y el deseo de aliviar su sufrimiento, ha sido un tema central en tradiciones de la sabiduría (Jennings, 2015). Ser capaz de reconocer esa sensación de conexión con todos los seres humanos, como indicaba también Chapple (como se citó en Kuan, 2008), va más allá de cualquier religión o cultura.

1.2.3 Herramientas de medición de mindfulness

La popularidad que ha suscitado MF en el entorno de psicología, ha hecho que, desde esta área, dedicaran un gran esfuerzo años atrás en diseñar cuestionarios que midieran el nivel de MF destinado a un público general. Desde esta investigación creemos que conseguir medir este constructo a través de una herramienta así lleva una gran dificultad, porque como hemos visto, no es tan sencillo definir este concepto, con lo cual es de gran dificultad poder establecer unos indicadores. A continuación, citamos los principales cuestionarios de MF, señalando de una manera general cuales son los factores principales que los autores han tenido en cuenta.

1.2.3.1 Cuestionarios

Los cuestionarios más utilizados en el entorno académico son los siguientes.

Freiburg Mindfulness Inventory (FMI, Buchheld, Grossman & Walach, 2001; Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht, & Schmidt, 2006; Kohls, Sauer, & Walach, 2009). Es un cuestionario que ha tenido varias modificaciones, en un principio eran 30 ítems (cuestionario del 2001), pasaron a ser 14 ítems (cuestionario del 2006) y el último es de 8

ítems (cuestionario del 2009). La última versión, FMI-8, aunque la escala aparece como un factor, los autores añaden que si se tuviera que matizar podríamos clasificarlos como: presencia y aceptación.

Mindful Attention Awareness Scale (MAAS, Brown & Ryan, 2003). Es un cuestionario formado por 15 ítems, que evalúa con una única puntuación la capacidad que tiene el individuo para estar atento y consciente del momento presente en el día a día.

Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS, Baer, Smith y Allen, 2004). Este cuestionario está compuesto por un total de 39 ítems donde se tienen en cuenta 4 habilidades: observar elementos tanto internos como externos: sonidos, olores, sensaciones, etc.; describir y expresar en palabras sin enjuiciar; actuar con consciencia al realizar las actividades del día a día, y aceptar sin enjuiciar ni etiquetar.

Cognitive and Affective Mindfulness Scale (CAMS, Feldman, Hayes, Kumar & Greeson, 2004) y su versión revisada (CAMS-R, Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, & Laurenceau, 2007). Tras modificar la versión el 2004, este cuestionario cuenta en este momento con 12 ítems que, aunque se presentan de una manera monofactorial intenta abordar lo siguiente: la habilidad de regular la atención, la tendencia a adoptar una postura de curiosidad y apertura hacia el momento presente, consciencia de la experiencia y actitud de aceptación y no enjuiciamiento.

Mindfulness Questionnaire (MQ). Según Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney (2006) este cuestionario está formado por 16 ítems donde se mide el grado de MF en relación a la consciencia y respuesta ante pensamientos e imágenes angustiosos. Aunque se presenta como un único factor, recuerdan que los autores indican que dichos ítems representan cuatro aspectos de MF: observación, dejar ir, ausencia de aversión y no juzgar. Este cuestionario

pasaría a denominarse más tarde *Southampton Mindfulness Questionnaire* (SMQ, Chadwick et al., 2008).

Toronto Mindfulness Scale (TMS, Lau et al., 2006). Es una escala de 13 ítems donde se tienen en cuenta 2 factores: uso de la curiosidad utilizada al observar el momento presente y descentramiento (consciencia de nuestras propias experiencias con cierta distancia y desidentificación, de ahí que también se le llame distanciamiento).

Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ, Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006). Este cuestionario está compuesto por 5 de los cuestionarios más utilizados: FMI (Buchheld, Grossman & Walach, 2001), MAAS (Brown & Ryan, 2003), KIMS (Baer, Smith & Allen, 2004), CAMS (Feldman, Hayes, Kumar & Greeson, 2004) y MQ (Chadwick et al., 2008). Vienen a crearse 5 factores: no reactividad a la experiencia interna; observación de sensaciones, percepciones, pensamientos y sentimientos; actuando con consciencia; facilidad para describir con palabras lo que se percibe y no enjuiciar.

Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS, Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra & Farrow, 2008). Es un cuestionario formado por 20 ítems donde los dos factores en los que se centra son la consciencia del momento presente sin preocuparse del pasado o al futuro, y la aceptación.

Han aparecido ya desde hace unos años, críticas sobre este tipo de herramientas para medir dicho constructo. Grossman y Van Dam (2011) dicen que a pesar de la cantidad de matices en la descripción y definición sobre MF que ofrece el budismo, hay en la actualidad una tendencia en la psicología occidental a lo siguiente:

A utilizar el término de MF, o algunas de sus cualidades (como la aceptación), pero sin tener en cuenta (ni el conocimiento) la profundidad y complejidad de las descripciones y explicaciones budistas, malinterpretando en muchos casos estos términos y reduciéndolos a

veces a una simple capacidad de atención o de distracción general (pone como ejemplo el cuestionario MAAS).

A diseñar cuestionarios en los cuales se considera MF como una habilidad que se pone en funcionamiento de manera simple y que se mantiene relativamente estable, sin considerar el desarrollo y los aspectos contextuales inherentes en la formulación budista (que lo considera como un proceso y toda una práctica con diferentes pasos).

A usar cada vez más estos cuestionarios en investigaciones quizás por la rápida aplicación a la muestra y la fácil obtención de los datos.

A afirmar que la definición que utilizan al diseñar el cuestionario es la misma que refleja el budismo, aunque utilicen términos occidentales (pone como ejemplo los cuestionarios FMI, KIMS o el MAAS).

A creer a su vez, que las investigaciones que utilizan estos cuestionarios obtienen unos resultados que se aproximan al término que se define en el budismo. Estos autores concluyen diciendo que quizás estos cuestionarios llevan representaciones excesivamente simplificadas de este concepto, que en ocasiones difícilmente representan su idea general.

Desde esta investigación no dudamos que estos cuestionarios midan determinados aspectos asociados a MF, pero creemos que, debido a la complejidad de este concepto, es necesario seguir trabajando en entender no solo el mismo, sino en analizar qué entiende realmente la muestra a la cual se aplica, por conceptos como el de *aceptar o no juzgar* a la hora de complimentarlos. Sería interesante comprender la diferencia de interpretación de estos cuestionarios entre personas que tienen conocimiento de estos conceptos bajo el punto de vista budista (incluso a budistas practicantes), las que hayan estado formadas en intervenciones de MF etiquetadas como seculares y aquellas sin ningún tipo de conocimiento en el tema (y sin influencia de la cultura budista). Creemos que el hecho de que las

investigaciones puedan tener en cuenta estas diferenciaciones al realizar la implementación de los cuestionarios y al divulgar los resultados y conclusiones, sería un paso importante.

Otro aspecto que señalar es que uno de los beneficios que obtenemos cuando nos iniciamos en las prácticas contemplativas, es que empezamos a ser conscientes de lo poco conscientes que somos. Con lo cual el aplicar este tipo de cuestionarios a personas que no están expuestas a este tipo de PC, o que simplemente tienen un nivel bajo de consciencia del momento presente, estando en piloto automático a menudo y sin siquiera ser consciente del mismo, no ayuda a garantizar que lo que expresen sea su experiencia real y no una opinión solo.

Esta crítica o escepticismo que mostramos también la aplicamos a aquellos cuestionarios que intentan medir la auto compasión, cualidad asociada a MF, un ejemplo de este tipo de herramienta nos lo muestra Neff (2003a).

En definitiva, estos conceptos pueden significar cosas muy diferentes, o con una profundidad diferente, dependiendo de las creencias y experiencias de cada uno. Creemos que existe la necesidad de investigar este concepto y su posible medición, con mayor intensidad y de manera colaborativa entre los diferentes ámbitos.

Por razones evidentes de no tener claro la garantía de fiabilidad en el uso de estas herramientas para medir niveles de MF (y no su opinión), en esta investigación prescindimos de este tipo de cuestionario. Para poder entender algo tan vivencial queremos acercarnos lo máximo posible a las personas, escucharlas, observarlas, y lo haremos a través de un estudio de caso con docentes de Primaria.

1.2.4 Cualidades asociadas a MF: “Regando semillas”

En la conceptualización de MF ya hemos ido mencionando desde el comienzo que este término viene asociado a unos valores sociales. De hecho, cuando explicábamos MF como

una capacidad, mencionábamos cómo a esa definición más desnuda, las explicaciones van añadiendo una serie de características (cualidades) que hacen que cuando hablamos de MF hablemos de otras capacidades también. Dicho de otra manera, cuando hablamos de aplicar o formarnos en MF, no solo estamos hablando de MF desde la definición más rigurosa (momento de pura consciencia, estado de percepción no egocéntrico y que acepta todo, o capacidad de no juzgar e imparcialidad) sino que también incluye otra serie de capacidades que vamos a ver ahora. Es la combinación entre ambas la que hace que se produzca un equilibrio, y que MF tenga todo un potencial para las relaciones interpersonales.

En la definición de MF que hemos expuesto, ya han ido apareciendo algunas de estas cualidades, como la tolerancia, inocuidad, bondad amorosa, simpatía, compasión o aceptación. De la misma manera, en el diseño de los cuestionarios de MF que hemos presentado anteriormente, se pueden apreciar algunas de las cualidades que trabajamos aquí. En la teoría cada autor pone el foco con mayor intensidad en aquellas que cree conveniente, y en algunos casos señalan cualidades no tan habituales como Olendzky (2011) que menciona la tranquilidad, ligereza, maleabilidad, destreza o la rectitud. Este mismo autor explica la distinción entre MF y algunas de las otras capacidades afirmando que uno puede “estar *mindful*”, un estado que incluye benevolencia e imparcialidad hacia un objeto (o hacia una persona), o puedes “estar *mindful*” con compasión o con gozo agradecido (*appreciative joy*), con lo cual estas capacidades añaden algo más a MF (Olendzki, 2011). Aún más, existe una relación recíproca entre MF y las cualidades con las que se la relacionan, lo vamos a ir viendo a continuación.

Cuando explicábamos el concepto de MF señalábamos que Thich Nhat Hanh utiliza a veces en sus explicaciones el término de semillas cuando habla de cualidades o capacidades, y eso ha ayudado mucho a que entendamos mejor de lo que estamos hablando. Creemos que esta metáfora puede ayudarnos especialmente a entender la idea del nivel de desarrollo de

capacidades cuando Hanh (2009) utiliza en concreto la imagen del jardín lleno de todo tipo de semillas (las capacidades o cualidades). Este autor explica que podemos llegar a encontrar en nuestro jardín interior todo tipo de semillas, las positivas como la compasión, tolerancia o amor, o cualquiera de las negativas, y que para que salgan de la tierra y crezcan aquellas que queremos, hay que saber identificarlas, prestarlas atención y regarlas.

Desde esta investigación, sin descartar las mencionadas anteriormente, creemos que de las cualidades asociadas a MF, las principales cuando estamos hablando de aplicar o formarnos en MF son: la *curiosidad*, la *aceptación*, el *gozo (joy)*, la *gratitud*, el *amor*, a *bondad amorosa* y la *compasión* (hacia uno mismo y hacia los demás).

Consideramos que dos de las cualidades que ayudan a abrir el camino a todo el proceso de MF es la *curiosidad* y la *aceptación*. Cuando hablamos de *curiosidad* en esta investigación, nos referimos a ese interés real por querer conocerse, por explorar cómo nuestra mente funciona, interés constante por querer ver más allá de las interpretaciones que nuestra mente elabora de manera automática. En concreto, se trata de mantener una actitud de curiosidad por conocer todo lo que puedo captar en la propia experiencia, y por identificar hacia dónde se va la mente cuando inevitablemente se distraiga (Bishop et al., 2004). La curiosidad ocupa un rol importante en MF, la combinación entre ambas reduce las respuestas defensivas que tengamos ante una amenaza que se presente (Kashdan, Afram, Brown, Birnbeck, & Drvoshanov, 2011). La cualidad de *aceptación*, como dijimos antes en palabras de Gunaratana (1992), es reconocer la existencia de aquello que percibo. Es decir, no querer negarlo o luchar contra ello. Acercarnos a nuestra propia experiencia con curiosidad y aceptación, nos prepara para una autoobservación intensa (Bishop et al., 2004). Es entonces cuando podemos empezar a trabajarnos de manera profunda.

Creemos que el permitirnos disfrutar durante ese trabajo personal, es fundamental, por esa razón creemos que el *gozo (joy)*, entendido como la cualidad de entusiasmo edificante (Olendzki, 2011), cualidad asociada a MF, debe ser tomada en cuenta seriamente, y permitirnos así que todo este proceso de aumentar nuestra consciencia del momento presente sea todo lo gratificante que pueda llegar a ser.

El concepto de *gratitud* al que nos referimos es al que Emmons y Stern (2013) denomina como trascendental en oposición al mundano. Como significado mundano entiende a ese sentimiento que ocurre en el intercambio interpersonal cuando una persona reconoce recibir un beneficio valioso de otra persona. En cambio, el significado trascendental de gratitud, y al cual nos referimos aquí, lo entiende como esa cualidad que nos permite reconocer y apreciar lo bueno en la vida, el bien (*goodness*). Esta apreciación impregna cada pensamiento, palabra y acción, y ayuda a poder compartir y a aumentar el bien (Emmons & Stern, 2013). Podemos encontrar estudios que señalan que las personas con disposición a la gratitud son más empáticas, indulgentes, colaboradoras y comprensivas con los demás, tienen mayor satisfacción en la vida, mayor cantidad de emociones positivas y menos emociones negativas como la ansiedad o la envidia (McCullough, Emmons & Tsang, 2002).

1.2.4.1 *Las cualidades de nuestro corazón*

Algunas de las cualidades más comúnmente relacionadas con MF, son las denominadas cualidades del corazón. En esta clasificación, autores como Wallace (2011), incluye al menos tres cualidades, la bondad amorosa, la compasión y la empatía. Para esta investigación desarticulamos estas tres y las presentamos por un lado como *amor*, luego hablamos de *bondad amorosa*, a continuación, mencionamos la *autocompasión* para poder indicar varios matices diferentes con la última y principal de MF, la *compasión*.

El *amor* es tratar a tu corazón con mucha dulzura, con comprensión y compasión, y si no podemos tratar a nuestro corazón de esta manera, ¿cómo vamos a poder tratar así a otra persona? (Hanh, 2009). Este autor habla de la relación entre amor y presencia de la siguiente manera: una condición fundamental del amor es tu propia presencia, porque para que puedas amar, tú tienes que estar aquí, tu presencia es el regalo más valioso que puedes dar a la otra persona (Hanh, 2009).

El amor puede comenzar hacia nosotros mismos, aceptando incluso deleitando aquellos elementos contradictorios de los cuales estamos compuestos¹⁰, de tal manera que, si somos capaces de amar tales contradicciones, podemos amarnos realmente a nosotros mismos (Zajonc, 2006). Es decir, amar la propia complejidad que nos caracteriza por el hecho de ser seres humanos.

En esta investigación, en concreto cuando presentemos la formación y cuando analicemos nuestros resultados cualitativos, trabajamos con el amor como elemento opuesto al miedo. Es decir, aprender a reconocer cuándo nuestros pensamientos, decisiones y acciones vienen motivadas por el amor o cuándo es el miedo quien las provoca, y desde ahí aprender a trabajar desde el amor.

La siguiente cualidad del corazón en la *bondad amorosa (Loving – kindness)*. Kuan (2008) deja claro la relación de estas capacidades con MF cuando afirma que el proceso del desarrollo de la bondad amorosa involucra a MF. Según Salzberg (2011), la *bondad amorosa* es una cualidad del corazón que nos permite darnos cuenta cuán conectados estamos todos, reconociendo que cada uno de nosotros compartimos el deseo de ser feliz y la vulnerabilidad al cambio y al sufrimiento, provocando así una sensación de cariño hacia los demás; esencialmente es generosidad desde el corazón, que nos importen todos los seres de una

¹⁰ Refiriéndose a las diferentes características que nos definen en cada uno de los roles que tenemos. Roles como hijos, padres, investigadores, docentes, etc.

manera inclusiva en vez de clasificarlos en personas que queremos o personas excluidas, ignoradas o incluso despreciadas. Esta autora nos recuerda que la capacidad de MF y la reducción en nuestra tendencia hacia el apego, aversión y delirio, ayudan a mejorar y expandir la fuerza de esta cualidad. Además, advierte que el apego cargará rápidamente la bondad amorosa con impaciencia, expectativa, las ansias en la persona de que se lo agradezcan o la necesidad de ver resultados de cambio en el comportamiento o actitud del otro.

Para hablar de cualidades del corazón es inevitable mencionar el sufrimiento, como ya lo ha hecho la autora anterior. El concepto de sufrimiento nos lleva en el lenguaje pali al término de *dukkha*. Según el Diccionario de Budismo de Oxford (Keown, 2004) no existe una palabra exacta en inglés que defina lo que para el budismo es *dukkha*, pero *sufrimiento* e *insatisfacción* podrían acercarse. Cuando en esta fuente se utiliza este término se hace referencia a por ejemplo la enfermedad, la separación o pérdida de seres queridos, no conseguir lo que uno desea. También hace referencia al sufrimiento o insatisfacción provocados por la característica natural de impermanencia, por el apego y por la existencia del ego (Keown, 2004). Mencionar en nuestra cultura el término de sufrimiento, quizás pueda sonar a centrarnos en lo negativo, incluso a ser pesimistas. En realidad, se trata a no tener miedo a identificarlo, observarlo y a tomar conciencia de ello. Porque, en definitiva, como dice Hanh (2009), sin dolor o sufrimiento no habría la oportunidad de cultivar la compasión y comprensión, porque es desde ahí desde dónde se produce. Añade que no debemos escapar del sufrimiento, sino que debemos abrazarlo (*embrace*), mirarlo directamente y de manera profunda, y así poder entender su naturaleza. Encontramos muy apropiada la diferenciación entre dolor y sufrimiento que indica Germer (2011) a través de la fórmula dolor x resistencia = sufrimiento. Según este autor, el dolor es aquello que experimentamos de manera inevitable como una enfermedad o la muerte de un amigo, la resistencia es evitar ese dolor y no querer aceptar que está ahí, y el resultado de la combinación de los dos son el sufrimiento o, dicho de

otra manera, el sufrimiento es la tensión física y emocional que añadimos a nuestro dolor. Concluye diciendo que es la relación con el dolor la que tiene que trabajarse.

No creemos que la *compasión* sea solo una cualidad más asociada a MF, sino que se trata en concreto de una condición fundamental en el trabajo con MF. La combinación entre ambas capacidades es fundamental para el bienestar, y en esta investigación que nos centramos del bienestar docente creemos que ha sido fundamental trabajar con ellas y darlas el protagonismo que se merecen en este estudio.

1.2.4.1.1 La compasión: la cualidad clave

Creemos que para poder trabajar la compasión hacia los demás, primero tenemos que trabajarla hacia nosotros mismos. Realmente hablamos de autocompasión en este epígrafe, porque creemos que, sin ella, la compasión no puede llegar a trabajarse realmente. No todos los autores hacen una diferenciación entre estos dos conceptos, nosotros por motivos aclaratorios creemos que hay que señalarlo.

Una de las definiciones que podemos encontrar que se centran específicamente en la compasión hacia uno mismo o autocompasión es la siguiente. Neff (2003b) utiliza una definición de autocompasión elaborada en base a literatura budista y la describe como un proceso (de compasión hacia nosotros) en el cual estamos abiertos a ver nuestro propio sufrimiento (sin evitarle o desconectar de él), a generar el deseo de aliviarlo, y afrontarlo de tal manera que implica 3 aspectos: amabilidad y comprensión hacia uno mismo, conexión con la humanidad y MF. Describe los mismos de la siguiente manera:

Ser amable (*self-kindness*) y comprensivo hacia uno mismo en situaciones de dolor o fracaso en vez de utilizar una dura autocrítica. Desear el bienestar hacia uno mismo y si necesitamos realizar una acción saber llevarla a cabo con dulzura y paciencia.

Sentimiento de conexión con el resto de la humanidad (*common humanity*). Percibirnos a nosotros mismos como seres humanos al completo, es decir con nuestras limitaciones e imperfecciones, así como percibir nuestras propias experiencias como parte de la experiencia humana, en vez de verlas como algo separado y aislado. Respetarnos a nosotros mismos, perdonándonos nuestros defectos y fallos, y no siendo duramente autocríticos por no cumplir un estándar ideal. Permitirnos así, ser tratados con amabilidad, cariño y compasión.

MF. La presencia de MF es fundamental. Estar en un estado de consciencia equilibrado que nos permite detectar pensamientos y sensaciones incómodas, en vez de identificarse demasiado con ellos, es necesario para la cualidad de la autocompasión. La sobre identificación agranda los sentimientos de separación y aislamiento, y no facilita reconocer el sufrimiento que tienen los demás.

Esta autora afirma que estos tres aspectos, aunque parezcan independientes, en realidad se aumentan y generan entre sí, se alimentan mutuamente. Recuerda que un cierto grado de MF es necesario, a fin de permitir suficiente distancia mental para que surjan, ante una experiencia desagradable, la amabilidad y comprensión hacia uno mismo y el sentimiento de conexión con el resto de la humanidad. Es más, indica que estos dos aspectos, pueden contribuir por sí mismos a aumentar MF. Vemos clara aquí la idea de relación recíproca que mencionábamos inicialmente.

Según Neff (2003b), ser compasivo hacia uno mismo no es ser egocéntrico o egoísta, sino que, en todo caso, tratar tus propias experiencias con autocompasión tiende a aumentar el sentimiento de compasión e interés por los demás, de la misma manera que menos juicio hacia nosotros permite menos juicio hacia los demás. Igualmente, matiza que la autocompasión no es tener lástima por uno mismo, porque como ella dice, esto significaría ignorar las interconexiones que tenemos con los demás y pensar que nuestro dolor es el único

o el más intenso, sentir la separación de los demás y exagerar nuestro propio dolor y sufrimiento, en definitiva, estar identificados con nuestro dolor y sufrimiento.

Creemos que esta definición describe muy bien el trabajo personal que creemos que se debe hacer si queremos ser compasivos con los demás.

Ahora bien, para el concepto de *compasión* hemos querido citar a continuación a unos autores que han sabido aglomerar en su definición, de una manera sencilla y clara, aquellas descripciones dichas anteriormente sobre este constructo. Teniendo en cuenta numerosas definiciones de otros autores, Strauss et al. (2016) realizan una recopilación con las principales ideas sobre el concepto de compasión para acabar definiéndolo de la siguiente manera. La compasión es un proceso cognitivo, afectivo y conductual constituido por cinco elementos: 1. Reconocer el sufrimiento; 2. Entender la universalidad del sufrimiento en la experiencia humana; 3. Sentir empatía por la persona que sufre y conectar con su angustia; 4. Tolerar sentimientos incómodos suscitados en respuesta al sufrimiento de la otra persona (como por ejemplo angustia, ira o miedo) de manera que pueda mantenerse abierto y con aceptación al sufrimiento ajeno; 5. Tener la motivación para actuar con el propósito de aliviar el sufrimiento (Strauss et al., 2016).

Según Jennings (2015) la motivación por ayudar es lo que diferencia la empatía de la compasión, y añade que a veces cuando sentimos empatía por otra persona, nuestras emociones más intensas pueden desbordar nuestra capacidad de ayudar.

Aunque en esta investigación no hablamos de manera explícita del término de la felicidad. Opinamos que es clara la conexión con lo que estamos hablando cuando Hanh (2009) afirma que la felicidad viene de la libertad, y cuando este autor habla de libertad, lo hace en el sentido de liberarse de la angustia, del apego, del odio y del miedo. En definitiva, la

liberación del sufrimiento. Un sufrimiento que viene de nuestra interpretación de la realidad, no de la realidad misma.

La íntima relación entre MF y la compasión la explica Batchelor (1997) de la siguiente manera: No es suficiente con querer sentir compasión por otra persona, la vulnerabilidad de la compasión necesita de la consciencia MF, es decir, necesitamos estar alertas en todo momento ante la invasión de pensamientos y emociones que amenazan tomar el mando de la labor de la compasión. Recuerda que un corazón compasivo puede sentir enfado, codicia, celos o más emociones como estas y al igual que necesitamos saber cuándo y cómo entregarnos por completo a una tarea (en referencia a la compasión), también necesitamos saber cuándo y cómo detenernos (en referencia a MF).

Ahora bien, llegados a este punto ¿cómo podemos regar conscientemente estas semillas? Creemos que podemos desarrollar estas capacidades de una manera parecida a la que mantenemos y cuidamos una amistad con alguien. Estamos en contacto con esa persona con una cierta frecuencia, intentamos escucharla y comprenderla. Para regar una semilla o cualidad, primero necesitamos acordarnos de que está ahí, hay que prestarla una mínima atención. Para que crezca necesitamos estar en contacto con ella con a menudo, acercarnos a ella con una cierta intensidad y dejar que nos acompañen en numerosas situaciones y momentos. No es algo nuevo que tengamos que aprender realmente, ya lo sabemos hacer, solo tenemos que llevar consciencia a ello, entender cuáles regamos normalmente, cuáles estamos regando ahora, y elegir cuidadosamente aquellas que queremos que crezcan y que formen nuestro jardín interno.

Y la siguiente pregunta sería ¿qué herramientas concretas tenemos para desarrollar estas capacidades? Wallace (2011) afirma que, a través de prácticas como la meditación, podemos desarrollar las cualidades universalmente valoradas de nuestro corazón: bondad amorosa,

compasión y empatía, y acentúa que desarrollar un corazón abierto es un merecedor objetivo para cualquier ser humano independientemente de sus creencias.

En cambio, para desarrollar la capacidad de MF es necesario aprender a *parar*, esta práctica es crucial, y lo hacemos a través de aprender a observar nuestra inhalación, exhalación y nuestros pasos al caminar¹¹ (Hanh, 2011). Este autor nos recuerda que, aunque todos tenemos la semilla de MF dentro, normalmente nos olvidamos de regarla.

La herramienta más directa y conocida, para trabajar cada una de estas capacidades es la PC. A continuación, nos adentramos en este concepto para poder aclarar cuestiones básicas.

¹¹ En referencia a las meditaciones que consideran principales que tanto su comunidad monástica, como esa rama del budismo, trabaja.

CAPÍTULO 2

LAS PRÁCTICAS CONTEMPLATIVAS

2.1 Introducción al concepto de prácticas contemplativas

Si nos centramos en el acto de contemplar, es decir la contemplación, y en ejercicios específicos donde llevarlo a cabo, acudimos a prácticas diseñados cuidadosamente, las PC.

Una definición de PC que creemos que es muy acertada es la que nos ofrecen los autores Davidson et al. (2012): Por prácticas contemplativas, nos referimos a una amplia variedad de estrategias y métodos originalmente enraizado en tradiciones contemplativas como el budismo. Añaden que en términos científicos modernos, estas prácticas son formas de entrenamiento mental y conductual que están destinadas a producir alteraciones en los procesos cognitivos y emocionales básicos, como por ejemplo la atención y la regulación de ciertas formas de sentimientos negativos, y a potenciar cualidades que son consideradas virtudes, como por ejemplo la honestidad y la amabilidad. Indican como ejemplos de estas prácticas, la meditación y el yoga¹².

Toda PC conlleva contemplación, es decir la acción de contemplar. Pero no toda contemplación es una PC. Como dijimos en las primeras páginas, la contemplación puede darse en momentos espontáneos del día, pero también hay disciplinas que están diseñadas para mejorar la contemplación, como por ejemplo la meditación o varios tipos de trabajo corporal como el *yoga*¹³, *Qigong*, *aikido* o *tai chi* (Miller, 2014). En esta investigación no nos pararemos a analizar toda la variedad de prácticas que podríamos clasificar como PC, ese sería otro trabajo de investigación que requiere una exploración intensa, y con otro enfoque totalmente diferente al nuestro. Nos centraremos principalmente, en aquellas que tienen relación directa con nuestra investigación.

Creemos necesario matizar, que las siguientes PC que pasaremos a hablar, están diseñadas desde hace ya tiempo, y siguen métodos muy concretos. No las debemos de

¹² Entendemos que hace referencia a aquellas líneas de yoga que no son la meditación.

¹³ En referencia al *hatha yoga*, es decir el yoga físico

confundir con momentos de contemplación. Y ¿qué entendemos como momentos de contemplación en esta investigación? Por un lado, aquellos que Miller (2014) describía como momentos espontáneos y no estructurados, en los que cuales experimentamos estar completamente presentes. Por otro lado, a esos momentos realizados deliberadamente, y que consisten en los siguientes ejercicios breves: *parar*, saber detenerse en un momento del día y, por ejemplo, prestar atención a la respiración; *silencios contemplativos*, pudiendo observar algo en concreto, o dejar que nuestros sentidos nos vayan mostrando lo que captan; y por último, *centrarse (centering)*. Este último ejercicio contemplativo lo denomina Jennings (2015) *centering*, y consiste en detenernos durante unos minutos, con ambas plantas de los pies en el suelo, y llevar la atención a la zona que se encuentra ligeramente por debajo del ombligo. Una técnica, que según esta autora, nos ayuda a conectar con la tierra y estar en el presente. Todos estos momentos contemplativos pueden complementan a la perfección las PC.

2.2 Prácticas contemplativas relevantes para esta investigación. El yoga

2.2.1 Introducción

En esta investigación, tenemos la necesidad de dedicar este apartado porque creemos, que este tipo de prácticas están siendo claves en las formaciones de MF, porque son esenciales para la formación que presentaremos en el capítulo de metodología, y por último, porque es una característica clave de las personas que componen la muestra con la que trabajaremos en la fase cualitativa.

Si ya el término de MF nos llevó a raíces budistas, el de PC para esta investigación, nos ha llevado tanto a esa misma fuente¹⁴, como al hinduismo, sobre todo cuando nos centramos en el concepto de yoga. A continuación, exploramos este término, poniendo nuestro foco en

¹⁴ Recordamos que el mismo texto de *Satipatthana Sutta* hace referencia también a PC, en concreto a la meditación *vipassana* (Kuan, 2008; Shulman, 2010; Thera, 1965).

aquellos puntos relevantes para nuestro estudio: el yoga físico (*hatha yoga*) y el yoga mental (*raja yoga*).

Aunque como Bühneman (2007) nos recuerda, en los textos más antiguos sobre yoga, no siempre se hizo la diferenciación entre el término de *hatha* y *raja yoga*, nosotros en esta investigación si lo hacemos, como otros muchos autores actuales (Molloy, 2002; Hernández, 2008).

Algunas de las fuentes de mayor reconocimiento del yoga son los siguientes textos: los *Upanishads*, el *Bhagavad Gita*, los *Yoga Sutra de Patanjali*, el *Gheranda Samjita*, o el *Pradipika*. Cada uno de ellos han sido traducidos y comentados por diferentes autores, igual que ocurría con el *Satipatthana Sutta*. Algunos ejemplos son las traducciones que realiza Olivelle (1996) de los *Upanishads*, las de Patton (2008) y Sivananda (1999) del *Bhagavad Guita*, aquellas que Miller (1996) y Desikachar (2006) realizan de los *Yoga Sutra de Patanjali*, Mallison (2004) del *Gheranda Samjita* o Svartmarama, (1975) del *Pradipika*.

La similitud de ideas entre estos textos y las que hemos visto en el budismo es evidente según Miller (1996). Esta autora señala en su traducción de los *Yoga Sutra de Patanjali*, que tanto desde el punto de vista de Buda como de Patanjali, el sufrimiento es esencial en la condición humana, es considerado como la contaminación que puede ser eliminada a través de prácticas meditativas y religiosas. Otra de las similitudes, es la creencia de que la raíz del sufrimiento, es el ansia por querer que exista permanencia en el universo de la impermanencia, fomentando la falsa creencia de que puede existir una identidad personal perdurable. Señala que esta idea se relaciona con el concepto de *libertad* de Patanjali, porque la meta del yoga es la liberación, en referencia a la pérdida gradual de malentendidos al percibir el momento presente. Buda y Patanjali, prescribieron ambos una conducta moral,

control de la respiración y de los sentidos, celibato¹⁵, meditación y también una contemplación pura (*pure contemplation /samadhi*), es decir aquello que según ellos nos lleva a la liberación y a la verdadera naturaleza de las cosas (Miller, 1996). Nos recuerda, que yoga no es un camino fácil y lineal, es un método muy complicado que conlleva cambios muy radicales en cómo percibimos el mundo, y en el proceso personal de conocernos. Afirma, que nos da técnicas con las cuales podemos analizar nuestros procesos de pensamiento, y finalmente descubrir nuestra verdadera identidad. Las tres patas de esta práctica del yoga son la concentración, la meditación y la pura contemplación.

Esta autora señala que el sutra I.20 de Patanjali menciona en concreto el termino de MF de la siguiente manera: “For others cessation of thought follows from faith, heroic energy, mindfulness, contemplative calm, and wisdom” (p.34). Claramente, Patanjali compartía el punto de vista budista, de que la correcta manera de vivir, y un largo proceso de cultivación espiritual, tienen el poder de crear transformaciones mentales extraordinarias (Miller, 1996).

2.2.2 Yoga: conceptualización y tipos

Yoga es una palabra en sánscrito, muy afín a la palabra en inglés *yoke* (yugo), y a la idea de *unión* (Hernández, 2008; Miller, 1996; Patton, 2008; Bühneman, 2007 Molloy, 2002). Hernández (2008) señala que yoga significa unión en referencia a la unión con uno mismo, es decir a una integración armónica de todos los estratos del ser humano y, por otro lado, unión del individuo con todo lo que le rodea, con el cosmos que llama él, y al que apunta también Miller (1996) cuando define yoga como *integración* (integración del individuo con el cosmos). Patton (2008) señala que, en el Guita, *to yoke* o *to join*, hace referencia a comprometerse intensamente a algo, a seguir una disciplina, porque *yoking* tiene serias connotaciones, es un camino serio, de responsabilidad. En cambio, señala que ahora en las culturas occidentales, está frecuentemente asociado a ejercicios para liberar estrés con un

¹⁵ De manera constante existen referencias de que muchas de las instrucciones que dan van dirigidas a monásticos.

componente espiritual añadido, pero nada más. Yoga como disciplina es un sistema muy estructurado, con ejercicios muy concretos, y determinados valores morales (Bühneman, 2007). Es todo el proceso de esta disciplina, lo que te permite darte cuenta del estado de unión, y por tanto de la libertad (Miller, 1996). El término de yoga como disciplina, y como meta, está presente claramente en los *Sutras de Patanjali* (Miller, 1996). Por último, yoga también significa técnica, más concretamente técnicas de perfeccionamiento del ser humano a nivel físico, mental y espiritual (Hernández, 2008). Es a través de estas técnicas, y de todo el proceso de esta disciplina, los que nos lleva a esa unión, al samadhi (Bühneman, 2007).

En estos textos existen constantemente afirmaciones que nos ayudan a la definición de yoga. Por ejemplo, el sutra I.2 Patanjali (Desikachar, 2006) dice “El yoga es la aptitud para dirigir la mente exclusivamente hacia un objeto y mantener esa dirección sin distracción alguna” (p.34), o el sutra I.4 “Entonces nace la capacidad de comprender plena y correctamente el objeto” (p.35). En el Bhagavad Guita (Sivananda, 1999), podemos encontrar en las estrofas II.48 y II.50, como se habla del yoga como una capacidad que nos permite ser ecuanímes y equilibrados mentalmente:

Actúa, oh Arjuna, permaneciendo firme en el Yoga, abandonando el apego y manteniéndote ecuaníme en el éxito y en el fracaso. Al equilibrio mental se le llama Yoga... El dotado de sabiduría (ecuanimidad mental) desecha en esta vida tanto las buenas como las malas acciones. Dedícate, pues, al Yoga. El Yoga es la destreza en la acción. (Sivananda, 1999, p.64)

Cuando en estos textos que hemos ido mencionando, aparecen indicaciones de cómo realizar determinadas PC, encontramos también alusiones a aquellos valores y capacidades que estamos intentamos desarrollar. Un ejemplo es el sutra I.33 de Patanjali (Miller, 1996), que dice así: “Tranquility of thought comes through the cultivation of friendship, compassion,

joy, and impartiality in spheres of pleasure or pain, virtue or vice” (p.38). Esta autora recuerda que Patanjali ofrece una serie de prácticas dirigidas a uno de los primeros propósitos, calmar el proceso de pensamiento. Otros principios morales que transmite en los sutras II.35, II.36 y II.37 son la no violencia, no mentir o no robar (Miller, 1996).

A pesar de que hay una tendencia a atribuir como origen del yoga, la India, Hernández (2008) afirma que, si lo entendemos como una actitud personal de búsqueda y desarrollo interno, es muy anterior a cualquiera de los textos que podamos mencionar. Estaríamos así, en la misma idea de *condición humana* que atribuíamos a MF, algo que va más allá de cualquier religión o cultura.

Tipos de yoga y su relevancia con la investigación

Se reconocen cinco tipos o maneras de practicar el yoga (Molloy 2002, Hernández 2008) y son: *gñana yoga, karma yoga, bhakti yoga, hatha yoga y raja yoga*. Es importante matizar que no siempre se practican de manera independiente las unas de las otras, muchas veces se combinan, de ahí la dificultad de diferenciar muchas veces el enfoque de cada tipo o clase de yoga.

Aunque son las dos últimas, las verdaderamente relevantes para nuestra investigación, dedicaremos unos instantes a dar unas pinceladas sobre cada una de ellas.

El *gñana yoga* es el llamado yoga del conocimiento o la sabiduría. Según Hernández (2008) el método que se utiliza aquí está basado en el análisis de lo que se quiere saber, se utiliza la mente racional, a través de un proceso de indagación permanente, haciéndose preguntas como *¿Quién soy yo?* de una manera constante. A través de este tipo de yoga, se utiliza la mente hasta donde sea eficaz, para luego abandonar todo ese análisis e intentar tener la experiencia directamente.

El *karma yoga* es el yoga de la acción. Aquí se utilizan las acciones cotidianas de una manera consciente, armónica y desinteresada para llegar al *estado de Unión* (Hernández 2008).

Según este mismo autor, el *bhakti yoga* es el yoga de la devoción. Es el amor y la devoción sobre la Divinidad, el maestro, la humanidad, la naturaleza, el Absoluto o cualquier otro motivo conveniente. La persona aquí canaliza todo su potencial emocional al objeto de su devoción (Hernández 2008).

El *hatha yoga* es el yoga físico. Es quizás la parte del yoga más conocida o más extendida en nuestra sociedad. Según Molloy (2002) estos ejercicios se crearon para ayudar y hacer más fácil los largos periodos de meditación estática, de ahí que parte de los ejercicios se centren mucho en el estiramiento físico. Esta idea es apoyada íntegramente en la estructura que sigue con los ocho¹⁶ pasos (componentes del yoga), los *Yoga Sutra de Patanjali* (Desikachar, 2006), una estructura que deja claro, que al fin y al cabo, la parte más física, es una preparación para llegar a controlar la mente, y llegar a tener una mejor comprensión.

El *raja yoga* es el llamado yoga de la mente, y desde aquí se pone énfasis en la meditación, la PC más característica cuando hablamos de MF. Veremos algunas de ellas en unos instantes, e intentaremos asentar las ideas principales. Según Molloy (2002), realizar meditaciones durante cortos espacios de tiempo, y de manera habitual, reduce estrés y atrae una sensación de paz, y realizada durante largos periodos de tiempo, puede inducir nuevos estados de conciencia. Dentro de este tipo de yoga Hernández (2008) y Molloy (2002), sitúan también el *kundalini yoga*, dato a señalar porque tendremos, como veremos más adelante, varias personas en nuestro estudio de caso de esta investigación, con experiencia en este tipo de yoga. Un ejemplo de práctica de raja yoga sería el llamado *yoga nidra* que es una profunda

¹⁶ En referencia a: *yama, niyama, asana, pranayama, pratyahara, dharana, dhyana y samadhi*.

relajación que permita que la consciencia esté entre el estado de la vigilia y el del sueño (Hernández 2008).

De la misma manera que cuando hablábamos de MF, mencionábamos la existencia de un nuevo movimiento que crecía de manera asombrosa, y acerca del cual, existían críticas apuntando prácticamente a su superficialidad a la hora de abordar ese tema, en el área del yoga, parece que ocurre algo similar. En concreto, Singleton y Byrne (2008) sitúan al yoga como un fenómeno globalizado, puede encontrarse en cualquier lugar y bajo una gran variedad de formatos. Estos autores recopilan varias opiniones de otros autores, mencionando diversas críticas, que apuntan a la idea de que el yoga ya ha perdido su autenticidad.

De manera similar, Bühneman (2007) señala que, en años recientes, el yoga se ha descontextualizado, comercializado y transformado en un movimiento mediático en las culturas occidentales. Afirma que se ha convertido en una práctica para mejorar nuestra forma física y belleza, de hecho, este enfoque del yoga ha influenciado en la manera en la cual es ahora enseñado y practicado el yoga en la India. Es evidente que el concepto de yoga en Occidente, o en la India moderna, no es el mismo, ni tiene la misma meta, que el sistema tradicional de yoga en ese país (Bühneman, 2007).

Aunque en esta investigación, nos dirigimos en muchas ocasiones hacia las PC, como “técnicas” utilizadas en programas de formación de MF para desarrollar determinadas cualidades, queremos recordar, que estas prácticas por sí mismas, son mucho más, son conceptos muy amplios y complejos. Creemos que en cierto modo tiene razón Franco Justo (2009) cuando afirma que “La meditación es una técnica universal de autoconocimiento y autoexploración interior” (p.44), porque existe un método muy específico que llevamos a cabo cuando la realizamos. Pero creemos, que llegados un punto de experiencia en esta técnica, que acaba por dejar de serlo, y se convierte, como puntualiza Kabat Zinn (2007), en

una forma de ser, una forma de percibir, y una forma de amar. Es importante indicar este matiz, porque no debemos de caer en una visión solo instrumentalista, y por tanto limitada, de estas PC.

Ahora pasamos a centrarnos, como ya indicamos anteriormente, en el *hatha* y el *raja yoga*.

2.2.2.1 *Hatha yoga*

“La práctica de Yoga debe reducir las impurezas, tanto físicas como mentales. Debe desarrollar nuestra capacidad de examinarnos a nosotros mismos y debe ayudarnos a comprender que, al fin y al cabo, no somos los dueños de todo lo que hacemos”

Sutra II.1 (Desikachar, 2006, p.63)

Uno de los textos más antiguos conservados, que habla de indicaciones y explicaciones muy específicas acerca del *hatha yoga* (aunque no menciona el término), es el *Gheranda Samhita*. Un texto que habla del yoga del cuerpo, pero con alusión directa al dominio, y trabajo mental (incluye explicaciones sobre el *raja yoga* en los últimos capítulos). Un ejemplo de las traducciones e interpretaciones realizadas de este texto, es la de Mallison (2004), que además llega a mencionar otro de los textos de hatha yoga, el *Hatha Yoga Pradipika*. En el *Gheranda Samhita* podemos encontrar información relevante¹⁷ para esta investigación, como las asanas, mudras o pranayama. Existen en este texto, indicaciones específicas de cómo realizar los ejercicios, aunque reconocemos, que dependiendo de las traducciones que se hayan elegido como referencia a la hora de diseñar cualquier formación en estas prácticas, se

¹⁷ El resto de la información que podemos encontrar son los ocho pasos del yoga que hemos mencionada anteriormente.

acabarán utilizando matices diferentes. Creemos que esto es relevante como practicantes, para aumentar nuestro conocimiento sobre la práctica que realizamos, y como docentes en estas PC, para identificar que indicaciones solemos comunicar más frecuentemente y cuáles igual tenemos más descuidadas.

Por otro lado, Hernández (2008) afirma que, aunque el *hatha* es el yoga más extendido en Occidente, muchas veces es mal entendido al considerarlo un ejercicio de gimnasia sin más, cuando en realidad cada ejercicio tiene su función para ayudarnos a aumentar la consciencia. Los ejercicios que este autor incluye en este tipo de yoga son: los *mudras*, las *asanas*, las *llaves energéticas*, los *ejercicios respiratorios* y por último *ejercicios de limpieza interna*. Este autor define *mudra* como la postura o actitud física, mental y psíquica que canaliza y armoniza las energías internas. En el *Geranda Samhita* no se deja claro a veces la diferencia entre *asanas* y *mudras*, de hecho, varios de los *mudras* parecen ser no más que *asanas* (Mallison, 2004). Este último autor señala, que se indica al principio que el *mudra* es quien aporta firmeza (*steadiness*) a la *asana*, pero que en otras ocasiones, se indica que el propósito de los *mudras* es despertar el Kundalini. Cada formación que podamos encontrar en nuestro contexto, si se basa mínimamente en los textos originales, podrá tomar alguna de estas interpretaciones.

Las posturas, tanto en quietud, como realizadas en movimiento, son las llamadas *asanas*, suelen ser lo más conocido de este tipo de yoga en nuestro contexto. El sutra II.46 de Patanjali según la traducción de Desikachar dice “La *asana* debe tener una doble cualidad: la atención y la relajación” (p.92), en cambio la traducción de Miller (1996), del mismo sutra, indica lo siguiente: “The posture of yoga is steady and easy” (p.56). No aparecen grandes contradicciones, pero podemos ver, cómo dependiendo de las traducciones que sigamos, como ya apelamos antes, ponemos atención en unos detalles más que en otros. Según Bühneman (2007): la palabra *asana* puede ser traducida de tres maneras: 1. Sentarse,

permanente (*sitting, abiding*), 2. Asiento o trono, 3. Posición para sentarse o postura. Se han encontrado ilustraciones de asanas en diferentes manuscritos, Bühneman (2007) hace una recopilación de ellas, provenientes de diferentes fuentes, y datadas en diferentes fechas. Según este autor, el número de asanas que se indican en los diferentes textos varía notablemente, aunque en varios se alega que son 84, de un total de miles de asanas, las realmente impartidas. De esas 84, los textos solo acaban seleccionando para describir, algunas de las que consideraron más relevantes.

Las llaves energéticas o *bandas*, son contracciones físicas realizadas en la zona de la garganta, el recto y la zona perineal (Hernández, 2008).

Los ejercicios respiratorios o *pranayama* (control de la respiración) son aquellos donde a través de la modificación de la respiración se consigue regular y limpiar nuestro organismo (Hernández, 2008). La realización de asanas va en coordinación con el control de la respiración. Podemos encontrar sutras que señalan el trabajo conjunto entre ambas, como el sutra II.40 de Patanjali (Miller, 1996): “When te posture of yoga is steady, then breath is controlled by regulation of the course of exhalation and inhalation” (p.57). La respiración es como un puente que une nuestro cuerpo y mente, si regresas a tu respiración, tu cuerpo y tu mente comienzan a unirse de nuevo” (Hanh 2009).

Y, por último, el hatha yoga incluye también ejercicios de limpieza interna (*los shatkarmas*), un ejemplo es el sencillo *jala neti*, donde se introduce agua salada por una fosa nasal para sacarla por la otra y poder limpiar impurezas.

Es importante señalar que, desde el punto de vista del yoga, el cuerpo es el vehículo que tenemos, y si queremos tener una armonía mental, tenemos que cuidarlo y trabajar con él a través de diferentes prácticas, algunas mencionadas anteriormente.

2.2.2.2 *La meditación (Raja yoga)*

“Cuando se sostiene la dirección de la mente hacia el objeto,

las ideas y recuerdos del pasado pierden terreno gradualmente.

La mente llega a ser transparente como un cristal y es una sola cosa con el objeto.

En este momento no hay sentimiento de uno mismo. Es la percepción pura.”

Sutra I.43 (Desikachar, 2006, p.58)

Aunque el *raja yoga* engloba mucho más de lo que podemos abarcar en esta investigación, nosotros nos centraremos en la meditación. En concreto en algunos de los malentendidos de este concepto, en diferenciarlo de la concentración y poder acercarnos a una definición clara y, por último, en construir un mapa básico de este tipo de prácticas, es decir aquellas meditaciones que podemos encontrar de forma habitual, y que por supuesto puedan ser relevantes para esta investigación.

Como hemos mencionada anteriormente, a veces los tipos de yoga se entremezclan, por ejemplo, la meditación suele realizarse en determinadas posturas (*asanas*), a veces utilizamos una respiración determinada (*pranayama*), o a veces se provoca un aislamiento sensorial (*pratyahara*) (Hernández, 2008). De la misma manera, cuando veamos el esquema de tipos de meditación aparecerán también como ejemplos otros tipos de yoga, como el *gñana* o el *bhakti yoga*. El concepto de meditación puede abordar otras prácticas fuera de la etiqueta de *raja yoga*.

2.2.2.2.1. Concepciones erróneas de la meditación

La palabra meditación es una palabra relativamente familiar en nuestra sociedad, incluso la utilizamos a veces con frecuencia en contextos o situaciones que poco tienen que

ver con el significado al que nos referimos en esta investigación. Por ejemplo, si prestamos atención a la definición que indica la Real Academia de Lengua Española (RAE, 2018), sobre el verbo meditar, nos encontramos con que este término es *pensar atenta y detenidamente sobre algo*. Una definición muy lejos de aquella a la que nos referimos en este estudio. Para comenzar a entender este término, creemos que es fundamental citar algunos de los malentendidos que existen en torno a este concepto. Autores como Gunaratana (1992) o Franco Justo (2009) nos recuerdan los siguientes.

Aunque Gunaratana (1992) se centra en la meditación vipassana al señalar estos malentendidos, creemos que pueden ser aplicados a otro tipo de meditaciones sin problema. Algunas de las falsas ideas sobre la meditación según Gunaratana (1992) son:

1- La meditación es simplemente una técnica de relajación.

La relajación es un componente clave en la meditación, aparece con la práctica de ésta, pero no es la meta. La meta es la consciencia misma.

2- El propósito de la meditación es llegar a convertirse en sobrehumano adivino

El propósito es desarrollar la consciencia. Las diferentes experiencias personales pueden ser muy variadas, el trabajo es darse cuenta de ellas y no involucrarse en ellas.

3- La meditación es para los santos y hombres sagrados, no para las personas normales.

La meditación no es una práctica para determinadas personas que vivan de una manera aislada o monástica, sino que son técnicas utilizables en cualquier situación y para cualquier persona¹⁸.

4- Meditación es escaparse de la realidad, significa entrar en trance.

¹⁸ Aun así, es importante indicar que muchos de los textos de los que hablamos están dirigidos de manera explícita a monjes, como era el *Satipatthana Sutta*, y con indicaciones a veces muy claras, como el celibato.

Practicar meditación significa toparse con la realidad. Es aprender a mirarte a ti mismo exactamente como tú eres, a conocerte con mayor claridad y precisión.

5- Meditación es una increíble manera de sentir euforia y sentirse elevado

Sí y no. La práctica de estas técnicas produce a veces sensaciones de gran felicidad y euforia, pero una vez más, no es su propósito.

Otras concepciones erróneas sobre la meditación son algunas indicadas por Franco Justo (2009):

1- La meditación tiene como objetivo el que la mente deje de producir pensamientos, se persigue dejar la mente en blanco.

El objetivo de la mente es generar pensamientos, el de la meditación es del de observarlos y ser conscientes de ellos. A partir de ahí, a través de la meditación se pretende que los pensamientos y emociones no nos dominen y dirijan nuestras vidas. En realidad, con la meditación se trata de dejar fluir los pensamientos libremente, sin tratar de modificarlos, aprender a observarlos.

Al final de esta lista de concepciones erróneas indicada por este autor, volveremos con esta en concreto para poder matizarla.

2- Durante la práctica intentamos modificar los pensamientos negativos

Se trata de que aprendamos a vivir con nuestros pensamientos negativos, no hay que intentar cambiarlos. Este autor recuerda la creencia errónea de pensar que nos sentiremos bien y seremos felices si, controlamos nuestros pensamientos y logramos eliminar los que sean negativos.

3- Durante la meditación intentamos analizar la mente

En ningún momento se trata de analizar los pensamientos durante la meditación, juzgarlos o evaluarlos como buenos o malos. Habla de ser conscientes de lo que está sucediendo en ese preciso momento en nuestra mente, y sin dejarnos atrapar o reaccionar ante dicho contenido mental.

4- Durante la meditación intentamos resolver nuestros problemas

A la mente le encantan los problemas, darles vueltas, analizarlos e intentar buscar soluciones. Es parte del juego mental en el que nos atrapamos. La mente vive de analizar las situaciones, evaluarlas, juzgarlas, disfruta anticipando problemas y buscando soluciones, es ahí dónde encuentra su sentido y su razón de ser. Se trata de observarlos con distanciamiento, sin irnos con ellos.

5- La práctica de la meditación supone la adopción de una serie de principios filosóficos, místicos y/o religiosos.

Para poder practicar no necesitamos tener ni creencias determinadas, ni pertenecer a ninguna orden religiosa. Se trata de liberarnos de esas ataduras de nuestra mente y de sus condicionamientos.

Como hemos indicado anteriormente, volvemos al primer malentendido que señala Franco Justo (2009), aquel que dice *que la meditación tiene como objetivo el que la mente deje de producir pensamientos, se persigue dejar la mente en blanco*. Estamos de acuerdo que es una concepción errónea, pero desde una visión más genérica de la meditación, hablando de una manera cotidiana quizás. En cambio, creemos importante no descuidar que algunos de los autores como Molloy (2002), hablan *de vaciar la mente de pensamiento*, o textos como los *Sutra de Patanjali*, que hablan de que la meta del yoga es *parar los procesos del pensamiento* (Miller, 1996) y afirma, además, que esta idea se repite en el Bhagavad Gita, en el 6.25. En esta estrofa este texto dice “Así, con el intelecto firmemente sujeto, logrará poco a poco la

quietud. Que instale la mente en el Yo y no piense en nada” (Sivananda, 1999, p.127). Creemos que es importante por un lado entender que, a través de las PC como la meditación, intentamos ralentizar los pensamientos, e incluso percibir en momentos, ese espacio que existe entre pensamiento y pensamiento. Incluso, a veces, esto último pueden ser determinados ejercicios, dentro de la propia meditación. Aquello que estos textos apuntan a practicar, puede que tengan más sentido a veces, en un entrenamiento monástico, o práctica más intensa. En definitiva, no creemos que debamos obcecarnos en conseguir dejar la mente en blanco.

Recordamos a autores como Baer y Sauer (2009) que señalan que la práctica de estas técnicas se puede realizar de manera independiente a cualquier tipo de religión, incluso perfectamente combinable con la ciencia.

2.2.2.2.2 La meditación y la concentración

De la misma manera que MF y concentración eran algo diferente, es importante no confundir la meditación con un simple ejercicio de concentración, este es un error muy común. La meditación utiliza la concentración como herramienta (Gunaratana, 1992), pero no es su destino final o su esencia. Cuando adiestramos a nuestra mente y conseguimos empezar a observar y concentrarnos, entonces “cesa el esfuerzo y la experiencia meditativa brota de una manera natural” (Hernández 2008, p.129).

Jennings (2015) hace alusión a esta idea de la siguiente manera: la primera y más básica forma de practicar para llegar a ser conscientes de una manera *mindful*, es dirigir la atención directamente hacia un objeto y mantenerla de manera intencionada (*focused attention*), de esta manera, la práctica ayuda a la mente, a asentarse y a aumentar nuestra consciencia sobre la experiencia interior. Concluye diciendo que, en esta parte de la práctica, entran en juego la postura, la atención y las distracciones.

En este sentido, el objeto de concentración, lo podríamos considerar, por ejemplo, como una muleta que tenemos que utilizar porque nos hemos lesionado una pierna. Durante un tiempo, necesitamos la ayuda de ella hasta que nos recuperamos, y volver a andar adecuadamente. En el momento que nuestra pierna ya no sufre al pisar el suelo, y está fuerte, entonces dejamos de utilizar la muleta y caminamos por nosotros mismos. El uso de nuestro objeto de concentración debiera de ser temporal, lo utilizamos hasta que la mente consigue concentrarse en él sin dejarse arrastrar por las distracciones.

2.2.2.2.3 Concepto de meditación: el proceso de la meditación

“Durante la meditación

lo importante no es el contenido de la experiencia,

sino la conciencia de ese contenido”

(Franco Justo, 2009, p.41)

La meditación es de las PC más utilizadas para poder desarrollar MF y las cualidades de las que hemos hablado anteriormente. Las prácticas de meditación son métodos extremadamente prácticos que no requieren que nos encerremos en una cueva, pueden ser enormemente útiles en nuestra vida cotidiana, relaciones personales y esfuerzo profesional, porque trascienden de cualquier barrera con tradición religiosa, afiliación o creencia (Wallace, 2011). Si la practicamos con asiduidad, la meditación es un *proceso* que se extiende en el tiempo ayudando a calmar la mente para ver con claridad, y ayudando a que avancemos en el proceso de desidentificación (Simón, 2013). La meditación ayuda a prolongar ese estado de pura consciencia, así como cultivar MF y la concentración Gunaratana (1992).

La meditación es un *proceso* de apertura a la conciencia misma, y la concentración es solo una parte de ese proceso (Hernández 2008). Autores como Olendzki (2011) también la

consideran como proceso y añaden, que este tipo de entrenamiento mental, así como el desarrollo de MF, ayudarán a optimizar el funcionamiento de la mente, culminando en su transformación y en la liberación de su sufrimiento. En base a su estructura y secuencia de contenidos, los *sutra de Patanjali*, localizan a la concentración en los primeros pasos a seguir, en la primera fase por tanto de nuestra práctica.

Una manera muy clara de explicarlo es cuando Zajonc (2006) hace referencia al proceso de la meditación de la siguiente manera: una verdadera concentración hacia un punto, es por definición, ajena a todo lo que está fuera del campo de atención inmediato, es decir, una indagación contemplativa pasa de la atención sostenida y centrada en ese punto, a prestar atención más abiertamente.

Vamos a poner un ejemplo de una de las meditaciones más comunes y entender mejor cada paso. Posteriormente ofrecemos un esquema para poder ver de manera sintética y clara, las principales dificultades y retos a conseguir en todo el proceso. Elegimos por ejemplo la respiración como objeto o punto de concentración. Cuando nos concentramos en ella, y mantenemos nuestra atención lo máximo posible ahí, intentamos no distraernos ni dejarnos llevar por lo que nos rodea. Poco a poco, nos vamos dando cuenta de toda la actividad mental que tenemos. El trabajo de la meditación, en este punto, es intentar no dejarnos llevar por esos pensamientos, y seguir concentrándonos en esa respiración. Solo, cuando he conseguido que mi objeto de concentración atraiga de manera fácil mi atención sin irme, entonces puedo empezar a prescindir de él, abriéndome a un punto de vista más amplio, donde ese objeto (la respiración en este caso), lo comienzo a percibir con la misma intensidad que cualquier otra cosa que vaya surgiendo. Consigo mantenerme en ese estado de percepción abierto, dónde ya no me distraigo con facilidad. Este sería un ejercicio de meditación donde se ha conseguido llegar hasta el final y poder empezar a ser consciente del momento presente.

Mencionamos que “se ha conseguido llegar”, porque no siempre conseguimos que ocurra todo el proceso, en muchas ocasiones no es tan fácil. A veces, la meditación se queda en los comienzos por la tremenda dificultad de intentar lidiar con la sensación incómoda de darse cuenta de lo increíblemente activa que está la mente, lo que Gunaratana (1992) recuerda que se llama el fenómeno de la *mente de mono*, según la tradición Theravada. Quedarnos en este punto es muy común, y aunque aparentemente no podamos avanzar en el proceso, es un trabajo que tiene sus recompensas, como por ejemplo la relajación que nos proporciona posteriormente, o lo más importante, continuar en el desarrollo de la capacidad para poder llegar a gestionar la mente. A veces es cuestión de tiempo, nada más. Por otro lado, a veces nos quedamos en la parte de concentración cómodamente, disfrutando de su sensación agradable, que la tiene, pero sin dejar de realizar ese intenso esfuerzo.

De hecho, hay otras ocasiones, donde terminar el proceso, no es nuestra intención. Esto ocurre a menudo cuando trabajamos meditaciones muy concretas, sobre cualidades que queremos desarrollar, lo veremos en unos instantes después del esquema que presentamos.

A continuación, presentamos un esquema que muestra de manera muy sencilla lo que pudieran ser los diferentes pasos en el proceso de la meditación, las dificultades y los retos. La información se ha extraído de diferentes autores (Gunaratana, 1992; Hernández, 2008; Olendzki, 2011; Zajonc, 2006; *Yoga Sutra de Patanjali*).

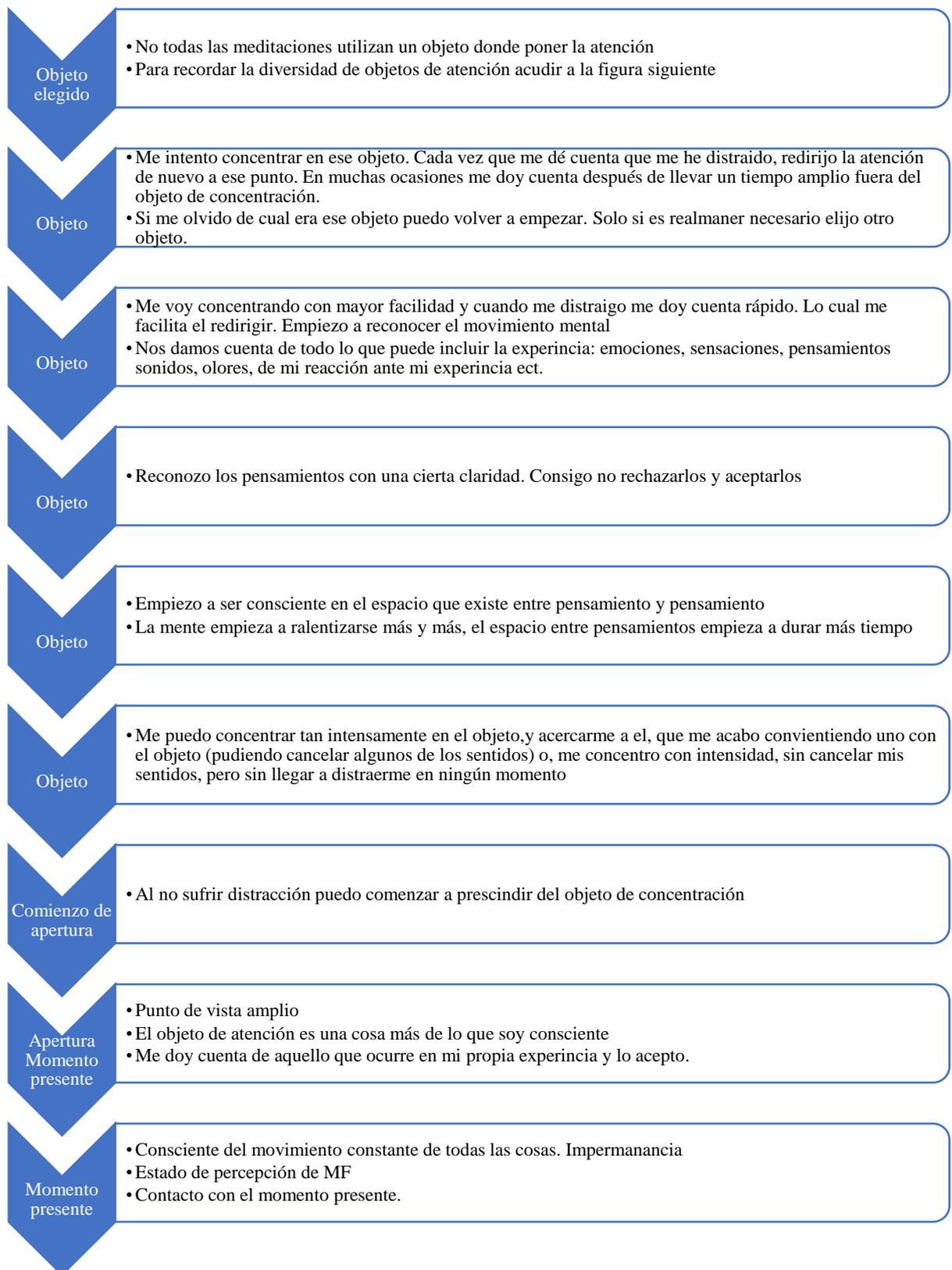


Figura 1. El proceso de la meditación. Elaboración propia. Información obtenida de varios autores (Gunaratana, 1992; Hernández, 2008; Olendzki, 2011; Zajonc, 2006; Yoga Sutra de Patanjali).

Gunaratana (1992) afirma que las etapas iniciales del trabajo mental son especialmente delicadas, y es que demasiado énfasis (intención) en MF en este punto, en realidad retarda el desarrollo de la concentración. Recuerda que cuando nos iniciamos en la meditación, algo de lo que nos damos cuenta, es lo increíblemente activa que está nuestra mente, por esta razón debemos poner esfuerzo en la concentración al comienzo, hasta que el fenómeno de la mente de mono, se haya calmado un poco. Concluye que después ya es conveniente que pongamos énfasis en MF.

Como ya mencionábamos anteriormente, a veces no nos interesa poner tanta atención en la última fase de la meditación. No terminamos, al menos voluntariamente, todo el proceso, porque no es nuestro propósito. Esto puede ocurrir, por ejemplo, en meditaciones en las cuales nuestro objeto de concentración es una cualidad que queremos desarrollar, por ejemplo, la amabilidad. En estos casos, a veces nos sumergimos en nuestro objeto, poniendo nuestra intención en disfrutar del mismo, convirtiéndose el ejercicio solo en hacer esa parte de la meditación. Zajonc (2006) nos recuerda una de las meditaciones budistas más conocidas sobre la bondad amorosa, en la cual la atención se centra en ir gradualmente centrándonos en compasión y amabilidad a través de desear paz, gozo y bienestar, primero hacia nosotros mismos, luego hacia alguien que queremos, después hacia aquellos que no conocemos y finalmente hacia alguien con quien tengo un problema o quien me resulta difícil tratar. El rol de la cualidad en las meditaciones lo explica muy bien Germer (2011) cuando afirma “La amabilidad es tanto el medio como el fin de la práctica” (p.254). De hecho, hay autores que afirman que, aunque parte de aprendizaje es aprender a concentrarse en un punto, en realidad la mayor parte del entrenamiento tiene que ver más con cultivar cualidades (Olendzki, 2011).

Una manera de cuidar nuestro jardín interior, y dejar que las semillas que nos interesan crezcan, es también asegurándonos que no regamos las que no nos interesan. Si tenemos en cuenta esto, cuando recordamos que en nuestra práctica meditativa hay numerosos elementos

que están cumpliendo la función de obstáculos para nuestra serenidad y claridad mental, como la avaricia, el odio, la envidia, la preocupación o la pereza (Olendzki, 2011), podemos intentar asegurarnos de no estar regando estas semillas, o al menos hacerlo en menor medida. A veces eliminar plantas invasoras ayudan a que otro tipo de plantas puedan florecer.

Creemos que la siguiente definición de meditación que ofrece Eifring (2016) puede complementar muy bien lo que estamos hablando de esta PC. Este autor define meditación, como una técnica basada en la atención para la transformación interna. Dice que esta definición incluye prácticas que a menudo tienen otros nombres como ciertas formas de rituales, el rezo y la contemplación, y en cambio excluye técnicas puramente de relajación. Afirma que mirarla como simplemente una técnica, es solo mirar a la meditación como algo que medir y estandarizar. En esta definición desgrana tres maneras de entender la meditación. Por un lado, como técnica, por otro como atención y por otro como transformación interna. En cuanto a la transformación interna, los cambios son entendidos en términos espirituales o religiosos, aunque el matiza que, esta definición no excluye ni las interpretaciones psicológicas, filosóficas o existenciales. En concreto, como transformación interna entiende a: cambios fundamentales a largo plazo de la persona, tales como patrones perceptivos, emocionales, intelectuales, espirituales o de comportamiento, y eventualmente anclar a la persona en aspectos más fundamentales de la existencia.

Debemos dirigirnos a las PC teniendo en cuenta lo siguiente que afirma Patanjali (Desikachar, 2006) en el sutras II.26 y II.27 respectivamente: “Los medios deben ser dirigidos esencialmente hacia el desarrollo de la claridad, para que se convierta en evidente la diferencia entre las cualidades¹⁹ cambiantes de lo que es percibido y la inmutable cualidad de lo que percibe”, “La obtención de la claridad es un proceso gradual” (p.79).

¹⁹ No confundir con el concepto de cualidades a desarrollar, que estamos trabajando en la investigación.

Existen muchos tipos de meditación, creemos que una manera de clasificarlos muy sencilla y general, es en función del objeto de concentración elegido. A continuación, presentamos un esquema que lo muestra y posteriormente pasaremos a comentarlo.

2.2.2.2.4 Tipos de meditación y su relevancia con la investigación

Through the practice of deep looking,

we can identify the positive seeds that we want to water every day,

and train ourselves not to water the negative ones.

This is called “selective watering”.

(Hanh 2009, p.31)

Precisamente porque muchas de las meditaciones acaban utilizando un proceso muy similar, a pesar de llamarse de manera diferente, hemos optado por hacer una clasificación donde señalemos dos de los rasgos que las pueden identificar: la función o posición del cuerpo en la meditación, y el tipo de objeto de concentración elegido. La clasificación está basada en la clasificación que nos ofrece Hernández (2008). Somos conscientes de que existen muchísimos tipos de meditaciones, con sus peculiaridades y que no podemos recogerlas a todas aquí, ni mucho menos. Nuestra intención es hacer una clasificación general y aclaratoria, para poder reconocerlas.

A continuación, realizamos una pequeña explicación de dicha clasificación, información que podrá verse quizás de manera más clara y concisa en el esquema que presentaremos seguidamente

En primer lugar, Hernández (2008) divide las meditaciones en dos grandes grupos, dependiendo si es una meditación estática, o si es una meditación activa, es decir que si se realiza manteniendo una postura determinada o si por el contrario, no lo requiere. A su vez es posible la combinación entre ambas.

El primero de los grupos, las meditaciones estáticas, se realizan en una asana determinada. Lo más común es que se realicen sentadas, en quietud y con la espalda recta, pero como ya sabemos, las posturas concretas de las meditaciones podemos consultarlas por ejemplo en los textos antiguos que hablamos anteriormente, y también dependerá de la escuela que lo imparta. Aunque podrían en algunas ocasiones, realizarse tumbadas, debido a la dificultad de mantenerse despiertos durante la práctica, suele evitarse elegir esta opción. Este grupo se divide en dos subgrupos: las meditaciones *Saguna* y las *Nirguna*.

Las meditaciones *Saguna* son aquellas que utilizan un soporte u objeto concreto, con cualidad y forma, donde se fija la atención durante la práctica (Hernández, 2008). Añade, que dicho soporte puede ser tanto interno como externo, lo importante es que pueda atraer con facilidad la atención de la persona. Este es el tipo de meditaciones más conocido y utilizado en nuestra sociedad. Algunos de los puntos donde poner la atención y concentrarnos más comunes son: en sonidos, imágenes, respiración, o las partes del cuerpo.

Los sonidos, como por ejemplo la repetición de mantras, son muy utilizados en muchos de los casos. Recordamos que un mantra es una “sílabas, palabra o frase constituida por una vibración sutil de sonido” (Hernández, 2008, p.367) que repetimos durante un tiempo determinado, a veces verbalmente o mentalmente. Otros sonidos donde concentrarnos pueden ser determinados ejercicios que enseñan a realizar sonidos tipo “zumbido” para llevar nuestra atención al interior, o por ejemplo sonidos producidos con objetos externos como los cuencos tibetanos.

La respiración, como hemos indicado antes, es uno de los puntos a observar más comunes, quizás por su fácil acceso en cualquier circunstancia y contexto. Las meditaciones más habituales se centran en observar el ritmo respiratorio que tiene el cuerpo de manera natural, sin empujarle, e incluso muchas veces, el contar esas respiraciones, ayuda aún más a no dejarse llevar por distracciones. Una meditación muy utilizada es la que utiliza la respiración de *ujjayi* (pranayama), y “consiste en respirar cerrando parcialmente la glotis, con lo cual se hace más lenta la entrada y salida del aire, generándose un sonido característico por la fricción del aire contra la glotis” (Hernández, 2008, p.276).

Otro tipo de meditación muy extendida es la que utiliza la atención a diferentes partes del cuerpo, tanto observando sensaciones, como visualizando cada parte. Se suele llevar un orden determinado, y un ritmo que varía según la dificultad de la meditación. Por ejemplo, una meditación para gente que es relativamente principiante se utiliza un ritmo no muy lento y abarcando zonas amplias del cuerpo donde fijarse. Si fueran personas con más experiencia, la zona a observar puede ser muy pequeña, intentando captar sensaciones muy sutiles y precisas, y el ritmo sería más lento.

El otro subgrupo de meditaciones estáticas son las *Nirguna*. Son las llamadas sin cualidad o forma, son meditaciones donde la atención muchas veces se centra en ideas abstractas (Hernández 2008), como por ejemplo “el infinito” o “el vacío”. Pero no en intentar pensar o entender esas ideas, sino en experimentarlas a la vez que se mantiene una postura estática. En este subgrupo también podríamos incluir algunas meditaciones Zen, aquellas donde se pretende entrar en el estado de consciencia pura sin utilización de ningún ejercicio de concentración (Gunaratana 1992). Las *Nirguna* son meditaciones bastante avanzadas. Hasta aquí han sido las meditaciones estáticas más comunes.

En cuanto a las meditaciones activas, es decir el otro grupo en el que se dividen este tipo de PC, por lo general, como dice Hernández (2008), son meditaciones que no se practican en una postura en concreto, ni tampoco necesita de condiciones especiales. Creemos que esta clasificación engloba aquellas donde existe algún tipo de acción, bien sea física o internamente. En este grupo podríamos incluir tres tipos: devocional, en actividades rutinarias y caminando.

Las meditaciones de tipo devocional son aquellas que combinan la devoción y el amor, desarrollando una intensa concentración hacia alguna de las deidades (Hernández, 2008). Este autor señala que este tipo de práctica no puede ser enseñada, se despierta espontáneamente en algunas personas, adquiriendo así una actitud devocional, es decir, toda relación se transforma en un acto amoroso y percibe a las otras personas como una manifestación de lo divino. Este tipo de PC suelen estar relacionadas con alguna religión, y muchas veces dirigidas a personas que han entregado su vida a una comunidad de esta índole.

Las meditaciones en actividades rutinarias pueden parecer aparentemente fáciles, pero en realidad como nos recuerda Thera (1965), requieren tener previamente una experiencia en meditaciones estáticas, y en trabajar en la ralentización de movimientos durante periodos de intensa práctica, y con instrucciones muy concretas. Este autor explica que, desde la intensidad de esta práctica, poco a poco vamos abarcando más actividades del día con mayor consciencia del momento presente. Este tipo de entrenamiento suele llevarse a cabo en lugares de retiro, muchas veces en contextos monásticos. No creemos que estas meditaciones deban confundirse con simplemente hacer una actividad con mayor atención. Si no entendemos la enorme dificultad que conlleva este tipo de PC, puede acabar siendo muy frustrante, ver como cada vez que queremos ser conscientes en una actividad rutinaria, acabamos distrayéndonos rápidamente, y olvidándonos de lo que estábamos haciendo.

La meditación caminando es una de las más conocidas por su gran uso en diferentes situaciones y necesidades, por esta razón hemos querido hacer mención a ella e incluirla en este grupo. Aunque cada escuela especializada tendrá unas instrucciones específicas dependiendo del maestro en el cual se basen, a grandes rasgos, se trata de poner la atención en cada paso que damos cuando caminamos, en ser conscientes de una respiración y de las sensaciones físicas en el contacto con el suelo. Como Gunaratama (1992) menciona, este tipo de meditaciones pueden servirnos por un lado de transición entre las meditaciones sentadas y las de actividades rutinarias, es decir nos pueden ayudar para empezar a introducir la práctica meditativa en la vida ordinaria. Por otro lado, también nos recuerda que tiene muy buen uso cuando estamos muy agitados y no podemos mantenernos en postura de quietud, de tal manera que nos permite reducir esas sensaciones de cierto nerviosismo, para luego realizar la meditación estática de manera más llevadera. Para mayor facilidad en los comienzos, es recomendable elegir lugares tranquilos, y sin excesivas posibles distracciones.

A continuación, se presenta el esquema de meditaciones que hemos mencionado. El esquema está basado y adaptado del que nos presenta Hernández (2008), no es un esquema cerrado, sino que creemos que posiblemente pudiéramos añadir otros ejemplos. Tomaremos como referencia esta clasificación cuando pasemos a describir, en la fase cualitativa de nuestra investigación, la experiencia en PC de cada participante que compone nuestra muestra.

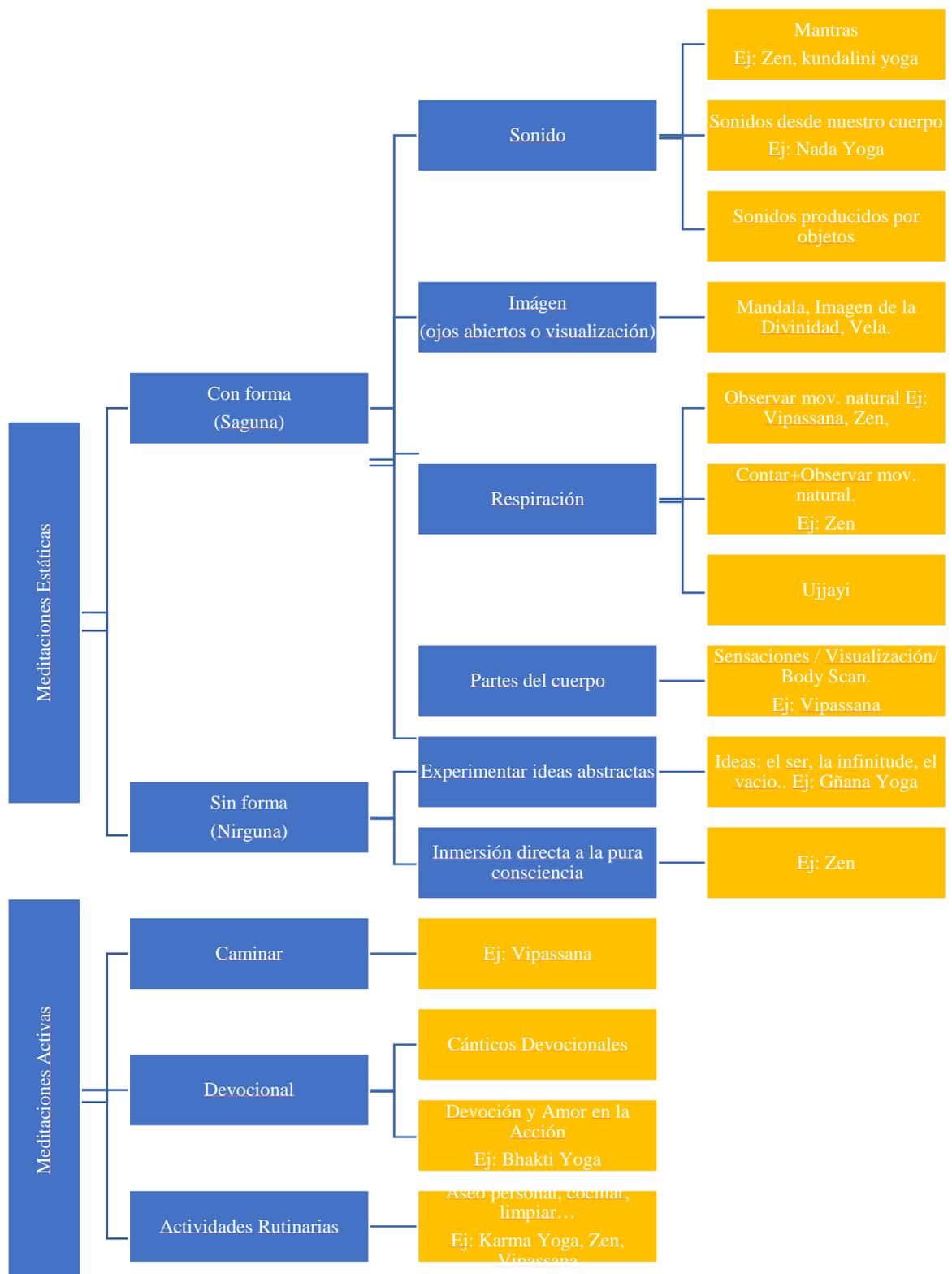


Figura 2. Esquema de meditaciones. Elaboración propia, adaptado de Hernández (2008).

CAPÍTULO 3

UN GIRO HACIA LO CONTEMPLATIVO EN LA EDUCACIÓN

En este capítulo vamos a concentrarnos en MF y las PC en contexto educativo. Vamos a acercarnos a señalar: algunas de las maneras a través de las cuales se están haciendo uso de estas prácticas en las aulas; los programas de formación principales en contexto educativo, y que están clasificados bajo la denominación de MF; algunos de los diversos beneficios que se han obtenido en profesorado y en alumnado; y finalmente a acercaremos al concepto de docencia mindful (DM), para observar aquello que diversos autores comentan sobre este término, y situar así, nuestro estudio.

3.1 Mindfulness y las prácticas contemplativas en las aulas

Creemos importante matizar, que no podemos “introducir” MF en las escuelas, ni en ningún otro sitio. MF ya está ahí. Ahora bien, podemos ser más consciente de ese momento de pura consciencia (MF como momento), podemos desarrollarlo, al igual que sus cualidades, cuando hablamos de MF como capacidad, y podemos así, empezar a percibir de una manera más amplia, cuando hablamos de MF como estado. En cambio, sí que se pueden introducir las PC, así como sencillos ejercicios de contemplación.

Ahora bien, como bien dicen Hassed y Chambers (2014), MF no puede ser impuesto a los alumnos, sino que necesitarán un cierto grado de motivación para implicarse en el proceso, de lo contrario solo pretenderán seguir los pasos que se les diga, para que el docente se quede contento, o incluso algo peor, pueden desarrollar resistencia y resentimiento a todo lo relacionado a MF, actitud que podría ser difícil de cambiar. Estos mismos autores añaden, que hablar de un buen entrenamiento de MF en educación, requiere que se realice a diferentes niveles, empezando por formar a los docentes dentro de sus centros, universidades, Facultades de educación y organizaciones, porque si los docentes están formados, solo entonces podrán enseñar estas herramientas al alumnado correctamente.

Podemos encontrar estudios que nos muestran que la implementación de este tipo de estrategias dentro del aula, puede ser de gran ayuda tanto para el alumnado, como para el profesorado, ejemplos relativamente recientes como el de Hartigan (2017), muestran que a través de la formación en MF a un grupo de estudiantes de magisterio, éstos consiguen introducirlo en el aula, y que sean adoptadas estas herramientas como recurso ante diferentes situaciones, creando un ambiente de aula con más respeto y paciencia, provocando situaciones incluso, donde los propios alumnos, de manera autónoma, deciden ayudar a realizar estas prácticas a alumnos cuando tienen momentos de enfado.

En educación, se están utilizando las PC, y los ejercicios de contemplación, en el aula con los estudiantes, por diversas razones, algunas de ellas muy unidas a veces al proceso de aprendizaje. Nosotros en esta investigación no abordamos esto directamente, aunque no descartamos que pueda aparecer en nuestro estudio exploratorio. A continuación, presentamos tres ejemplos del uso de la contemplación con estudiantes de diferente tipo, y bajo la denominación de *pedagogía contemplativa*.

El primero de los ejemplos es el estudio de Brady (2007), dirigido a estudiantes de 15 años en clases de matemáticas. Las prácticas que incluye son: meditaciones, paradas contemplativas (*stopping*), silencios, poesía, cuentos, citas, ejercicios conscientes (contemplativos) de lectura y escritura. El motivo por el cual se realizan es para enseñarles a usar las PC como una manera de conocer y aprender, así como para que reconozcan sus pensamientos. En este estudio, los alumnos creen que realizar meditaciones antes de los exámenes, y de los ejercicios de matemáticas, era muy útil y les relajaba.

El segundo de los ejemplos es el que nos presenta Wong (2013), un estudio dirigido a alumnos universitarios de trabajo social y donde la aplicación de estas prácticas se hace en uno de los cursos denominados *Spirituality and critical social work*. Las prácticas que se

realizan son: PC diversas, actividades conscientes, silencios contemplativos, retiro en silencio y momentos de compartir experiencias de práctica. El motivo por el cual se realiza esta *pedagogía contemplativa*, es ayudar a los estudiantes a adquirir una mayor capacidad para incorporar la práctica reflexiva crítica en su trabajo como trabajadores sociales. Alguno de los beneficios obtenidos fue el aumento de la consciencia a través de sus cinco sentidos.

Y el tercero de los ejemplos que presentamos, es el estudio de Bruker & Chapple (2017), un estudio dirigido a alumnado universitario de estudios budistas, en concreto en la asignatura de dibujo y actividad creativa. Las prácticas realizadas se entran en: meditaciones, karma yoga, actividades contemplativas y otras PC diversas. El motivo por el cual se implementa en el aula es para ayudar a crear *engagement* en el alumno con su comunidad, con su entorno natural en el campus, o experimentar aquello que estudian. Se trata de una educación centrada en la completitud de la persona, en su relación con sus experiencias, que incluye la relación entre su experiencia interior a través de la meditación, con las experiencias externas de espiritualidad, creatividad y naturaleza.

Estudios como el de Polinska (2011), sugieren que estas prácticas pueden ser de enorme ayuda a los estudiantes universitarios de estudios religiosos, aumentando la empatía, apreciación y entendimiento con aquellos que practican una religión diferente a la suya. Esta autora defiende que una pedagogía basada en la contemplación es un método muy efectivo para introducir a los estudiantes en la diversidad religiosa.

Como hemos dicho anteriormente, estas investigaciones muestran casos denominados bajo la etiqueta de una *pedagogía contemplativa*, y a la cual creemos que hacen referencia Bai, Scott & Donald (2009) cuando dicen que los enfoques contemplativos consisten en obtener conocimiento a través del silencio, de la introspección, reflexión profunda, observación, presenciando los contenidos de nuestra consciencia, y de mucho más.

Algunos de los motivos por los cuales Brady (2007) defiende la utilidad de estas paradas, o momentos de contemplación en el aula, es para permitir un periodo de tiempo para escuchar todas las ideas que vienen a la mente a cerca de un asunto, sin juzgarlas. Comenta que ese *parar* en el aula, es detenerse en las preguntas, ideas, métodos y experiencias personales, creando una cultura de aula diferente a la que estos estudiantes están acostumbrados. Añade que significa ir lo suficientemente lento para ver que hay más, en lo que están trabajando, lo suficientemente lento como para ser conscientes de lo que están haciendo y con quién. Que el alumnado aprenda estas prácticas, es aprender a tomar conciencia de los sentimientos y emociones, y saber aceptarlas como algo natural, es poder a crear un espacio interior, y es aprender una habilidad significativa para la vida (Brady, 2007).

Desde hace ya muchos años, en muchas de las universidades americanas se están utilizando prácticas contemplativas seculares por parte del profesorado, de hecho, gracias a la colaboración del *Center for Contemplative Mind in Society*, se apoya y se forma al profesorado para utilizar las PC como estrategia pedagógica (Zajonc, 2006). Este mismo autor añade, que en conferencias y cursos de verano en Columbia University y Amherst College, el profesorado se reúne para compartir experiencias que vayan emergiendo en el área de la pedagogía contemplativa.

Aunque parezca que estemos hablando de algo muy novedoso, Hart (2004) nos recuerda que llevar PC al aula, no es exactamente llevar algo nuevo al alumnado, porque los niños, especialmente los más pequeños, son contemplativos de manera natural, sin embargo, la demanda por una actividad constante, el hábito a todos esos estímulos de la tecnología, o la orientación de la sociedad moderna a la producción, hace muy difícil mantener lo contemplativo con vida. Este autor añade que la capacidad natural de contemplación equilibra y enriquece lo analítico, tiene el potencial de mejorar el rendimiento y profundizar en la

vivencia del estudiante. Las PC favorecen el poder usar mejor la mente en vez de responder con impulsividad emocional (Hart, 2004).

Desde esta investigación, creemos que es importante investigar y reflexionar, sobre el potencial que exista en el uso de estas prácticas con el alumnado, y poder conocer más a fondo así, de qué manera la educación se está beneficiando, o puede llegar a estarlo. Y no solo eso, sino que también, creemos que debiéramos asegurarnos de que no se convierta todo esto, en crear un recurso simplificado, sin ningún sentido y coherencia para el docente y su realidad de aula. Para que la educación establezca MF como un objetivo que valga la pena, estas prácticas deben de tener efectos a largo plazo realmente significativos en el aprendizaje de los estudiantes, es decir MF tiene que significar más que un conjunto de técnicas de instrucción, debe afianzarse en las aulas de manera que impregne las vidas tanto de los estudiantes como del profesorado (Ritchhart & Perkins, 2000).

Existen actualmente multitud de recursos que trabajan la capacidad MF, que ofrecen actividades específicas, con PC explicadas detalladamente, recursos diseñados para que el profesorado lo utilice con el alumnado, o cualquier adulto lo enseñe a menores (Hanh, 2011; Snel, 2013; Kaiser-Greenland, 2016; Willard, 2010). De hecho, creemos que este tipo de recursos está creciendo a tal velocidad, que creemos que puede estar contribuyendo a esa comercialización y negocio en cual se está convirtiendo MF.

En nuestra investigación, como veremos más adelante en nuestro estudio de caso, las participantes realizan PC o ejercicios de contemplación con su alumnado, nos transmitirán sus razones.

3.2 Programas de MF en el contexto educativo

Antes de señalar los programas de MF específicos en contexto educativo, es preciso volver a recordar uno de los primeros programas que surgieron hace tiempo, el programa

Mindfulness Based Stress Reduction, MBSR, de John Kabat Zinn y Saki Santorelli (Kabat Zinn, 2011), y a partir del cual, otros muchos se han creado, como el programa *Mindfulness Based Cognitive Therapy* (MBCT), de los autores Segal, Williams y Teasdale (2002) y donde se combina la Terapia Cognitiva con la práctica de ejercicios de MF. Posiblemente estos dos programas, sean de los más utilizados y expandidos internacionalmente, aunque por supuesto, existen muchos más. Creemos incluso, que aparte de que los programas que han surgido directamente del MBSR, ha existido una tendencia a influenciar la mayoría de los programas que se encuentran bajo la denominación de MF. Hemos creído necesario mencionar estos programas porque, aparte de ser una referencia para muchos de los que mencionaremos a continuación, han sido utilizados en una cantidad impresionante de investigaciones.

En términos generales, creemos que existe una dificultad enorme en llegar a hacer una clasificación real, de todos los programas de formación que están formando en MF actualmente, y por supuesto no podríamos hacer una clasificación de todos los cursos de formación, presencial y on-line, que existen en este momento respecto a este tema. Incluso, nos gustaría matizar que creemos, que pueden existir muchas más formaciones que estén trabajando MF y sus cualidades, a través de PC, y que no estén bajo la denominación de *formación en MF*. A continuación, nos adentramos al contexto educativo, y citamos algunos de los programas de formación, tanto para profesorado, como alumnado. Como podremos ver, en algunos de los casos, están unidos a proyectos de investigación.

Algunos de los principales programas de formación de MF para docentes son: *Cultivating Awareness and Resilience in Education*, CARE for teachers, Garrison Institute, Nueva York (www.garrisoninstitute.org); *Stress Management And Resiliency Training*, SMART in Education, University of BC, Vancouver (www.education.ok.ubc.ca); *Mindfulness Base Wellness Education*, MBWE, University of Toronto, Canadá Poulin, Mackenzie, Soloway, & Karayolas, (2008), *ReSourceProject*, Max Planck Institute for Human Cognitive

and Brain Sciences, Leipzig, (<https://www.resource-project.org/en/>); *My Resilience in Adolescence*, MYRIAD, Universidad de Oxford (www.myriadproject.org/); *Mindfulness in School Project*, MISP, London (www.mindfulnessinschools.org/); *Mindful Schools*, California (www.mindfulschools.org). En los cuatro últimos casos, tienen formación para alumnado también.

Algunos de los principales programas de formación de MF para alumnado son: *Inner Kids Program*, EEUU, (www.susankaisergreenland.com/); *Still Quite Place*, EEUU, Amy Saltzman, (www.stillquietplace.com/); *The Inner Resilience Program*, IRP, EEUU (www.innerresilience-tidescenter.org/), *MindUp*, Goldie Hawn Foundation, EEUU (www.mindup.org/); *Stressed Teens*, EEUU, Gina Biegel (www.stressedteens.com/); *Learning to BREATHE*, EEUU, Patricia Broderick (www.learning2breathe.org/). Aunque los clasifiquemos de esta manera, es importante matizar que, en algunos de los casos, han incluido con el tiempo, otras versiones, y podemos encontrar formaciones dirigidas a ambos grupos dentro del mismo programa. Como hemos dicho anteriormente, estos son solo algunos de los ejemplos. Para poder consultar detalles de algunos de ellos, existen revisiones como la de Meiklejohn et al. (2012), que los analizan muy bien.

En España nos gustaría mencionar que una de las formaciones en profesorado y alumnado que mejor recibimiento están teniendo es *Wake Up Schools*, de la comunidad de Thich Nhat Hanh, (wakeupschools.org/). Aunque por supuesto sería necesario realizar una revisión exhaustiva de todas las formaciones que puedan estar empezándose a realizar.

Desde esta investigación creemos que es importante cuidar en la educación, la dirección a la cual nos dirigimos con estos programas, incluido por supuesto el programa que presentamos en este estudio, y que veremos en el capítulo de metodología. Nos referimos a

intentar a cuidar que estas formaciones se adapten a las necesidades concretas de cada contexto, y evitemos una exagerada estandarización y comercialización.

3.3 Beneficios de intervenciones en contexto educativo

En esta investigación nos hemos querido concentrar en los beneficios producidos en profesorado y alumnado. Por supuesto reconocemos que existen numerosísimos estudios que abarcan beneficios de diferente tipo, de PC y programas bajo la denominación de MF, sobre diferentes poblaciones, y que sería muy difícil poder abordar aquí.

3.3.1 Beneficios en docentes

Las investigaciones que hacen uso de este tipo de programas sobre el colectivo docente, están mostrando unos resultados muy positivos, y apuntan a que la educación puede beneficiarse enormemente de MF y las PC. Vamos a ir viendo a continuación, algunos de los resultados que se están obteniendo.

En primer lugar, queremos señalar que uno de los principales beneficios que se encuentran en gran parte de todas estas investigaciones, y que es precisamente una de las necesidades de la profesión docente, es la reducción del estrés. Respecto a esto, por ejemplo, a través de la implementación del programa de MBSR hay estudios que muestran como ayuda al profesorado de primaria a reducir ansiedad, depresión, estrés (Gold et al., 2010, MBSR), burnout o distracciones, así como aumentar la autocompasión, MF y comportamientos más eficaces en la docencia (Flook, Golberg, Pinger, Bonus & Davidson, 2013); y por otro lado este mismo programa ayuda a docentes en secundaria a no solo reducir estrés y aumentar la autocompasión, sino también a aumentar bienestar (Beshai, McAlpine, Weare, & Kuyken, 2016). Otras investigaciones, aparte de comprobar las reducciones de estrés o aumento de la autocompasión en docentes, nos muestran como tienen un aumento en la atención (*focus attention*) y niveles de MF, y una reducción de burnout como tanto docentes de primaria

como de secundaria, en centros públicos, y todo a través de la implementación de un programa clasificado como MF (Roeser et al., 2013).

Autores como Albrecht, Albrecht y Cohen (2012) nos recuerdan que, gracias a las intervenciones, las prácticas de MF nos han mostrado que ayudan al profesorado a: poseer estrategias de gestión del comportamiento, a mejorar su autoestima, y en algunos casos a ser capaces de obtener un punto de vista holístico del curriculum pudiendo impartir conceptos clave a los jóvenes en vez de sentirse abrumados por la amplia cantidad de contenidos que se espera que impartan al alumnado

En investigaciones, relativamente recientes, con el programa CARE para docentes, nos muestran beneficios en docentes de primaria que apuntan a una mejora en sus competencias sociales y emocionales, como por ejemplo ayudar a mejorar su habilidad de regular emociones, reducir la angustia, ofrecer mayor apoyo emocional al alumnado y mejorar la calidad de las interacciones con este (Jennings et. al., 2017). Con este mismo programa formación, podemos encontrar investigaciones que nos muestran que puede servir de gran ayuda si el docente se encuentra en contextos con diversas necesidades. Un ejemplo es el estudio que muestra que existe un mayor aumento en el bienestar, motivación, MF y eficacia en los docentes que se encuentra en zonas de pobreza y con alumnado con dificultades de comportamiento y académicas, y por lo tanto con riesgo de fracaso escolar, que en aquellos docentes que trabajan en centros con menos necesidades (Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011).

A través de un programa de MF formado por diferentes PC, y de su implementación a una muestra de docentes, todas ellas mujeres, se obtuvieron unos resultados que revelan beneficios cognitivos, emocionales y en el comportamiento relevantes para el bienestar (Kemeny et al., 2012). En concreto, en este estudio, se ven resultados en la reducción en los

síntomas de depresión, rumiación o ansiedad, y mejoras en el reconocimiento de las emociones de los demás, niveles de MF, activar redes cognitivas asociadas a la compasión. Los beneficios no solo se registraron justo al final de la formación, sino que meses después aún se mantenían.

Podemos encontrar investigaciones que apuntan también al beneficio provocado en el humor, o el sueño, del docente. Un ejemplo es como a través del MBSR, el profesorado de secundaria, aparte de mejorar en auto regulación, autocompasión, o niveles de MF, mejoraron en calidad de sueño (Frank, Reibel, Broderick, Cantrell, & Metz (2015). En docentes tanto de primaria, como de secundaria, y a través del programa WMT (Workplace Mindfulness Training), consiguieron reducir el mal humor, los síntomas de insomnio y la somnolencia diurna, así como por otro lado consiguieron aumentar su satisfacción en el trabajo y hogar, y la cantidad y calidad de horas de sueño durante la semana (Crain, Schonert-Reichl, & Roeser, 2017).

En general se puede afirmar que programas de MF están causando unos beneficios muy positivos en el bienestar de los docentes. Los autores Lomas, Medina, Ivztan, Rupprecht, y Eiroa-Orosa (2017) a través de una revisión de 19 investigaciones realizadas en docentes, mostraron que existen buenos resultados apuntando a: aumento del rendimiento docente, compasión, empatía, regulación emocional, satisfacción, niveles de MF, o reducción en burnout, resiliencia, depresión, estrés, enfado, angustia.

Algunas de las investigaciones que podemos encontrar en contexto español, muestran unos resultados muy positivos y alentadores por ejemplo en docentes o futuros docentes. Clemente Franco Justo, con la utilización de un programa que utiliza PC bajo la denominación de *Meditación Fluir*, muestra resultados con reducción de niveles de burnout e incremento en puntuaciones de resiliencia en docentes de secundaria (Franco Justo 2009a), así

como reducción en niveles de percepción de estrés en estudiantes de Magisterio y por tanto de futuros docentes de nuestro sistema educativo (Franco Justo 2009b). La variable estrés está siendo también aquí todo un objetivo de medición y de mejora mediante la aplicación de este tipo de programas sobre docentes, así Mañas Mañas, Franco Justo y Justo Martínez (2011) nos muestran que en profesores de Educación Secundaria se consigue una reducción significativa en niveles de estrés docente, en días de baja laboral por enfermedad y en algunas dimensiones de la escala ED-6 como presiones, desmotivación y mal afrontamiento. Han querido poner atención también a docentes de educación especial (Franco Justo, Mañas Mañas & Justo Martínez 2009), obteniendo resultados significativos de reducción de estrés, ansiedad y depresión.

Otras investigaciones sobre beneficios en futuros docentes son las que nos ofrecen Poulín, Mackenzie, Soloway, y Karayolas (2008) y Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Rosado, y Langer (2016). En el primero de los estudios (Poulín et al., 2008) (MBWE), los estudiantes de educación consiguieron reducir el estrés, mejorar su bienestar y niveles de MF. En el segundo de los estudios, no solo redujeron la ansiedad o el estrés, y aumentaron MF, sino que se hizo un estudio comparativo entre diferentes intervenciones mente/cuerpo: *mindfulness* (MBCT), *taichí* y *yoga*. Los tres redujeron malestar psicológico en comparación con el grupo control. En salud mental general (DASS) MF tuvo más efecto, seguido de yoga y taichí. Los tres procedimientos basados en intervenciones mente/cuerpo contribuyen a reducir los niveles de las alteraciones emocionales de los futuros docentes respecto al grupo control. Investigaciones como estas nos señalan la necesidad de investigar con más detalle las diferentes formaciones y posibles beneficios.

Estudios de caso como el de Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, y Singh, (2013) nos muestran el potencial que puede existir en que un docente se forme en MF para mejorar el comportamiento del alumnado. En este estudio de caso, los docentes de infantil habían

expresado su frustración porque la formación que habían recibido como docentes no les proporcionó las habilidades para el manejo de los comportamientos más rebeldes (pegar, morder, empujar, tirar objetos o romperlos, etc.) en el alumnado. Gracias a la formación de MF en docentes, se produjeron beneficios en el alumnado de la siguiente manera: disminuyó el comportamiento desafiante de los estudiantes y mejoró el cumplimiento de las instrucciones del docente, disminuyeron las interacciones sociales negativas entre ellos, y aumentó el juego independiente.

A través de todos estos resultados, podemos ver como formaciones de este tipo son muy adecuadas para el bienestar del docente.

3.3.2 Beneficios en el alumnado

Los beneficios de este tipo de intervenciones en el alumnado son abundantes y variados. Algunos de los ejemplos son los siguientes. En alumnado de infantil con dificultades socioeconómicas, el programa *Kindness Curriculum* ayudó en una mejora en la atención y auto regulación en los alumnos de entre 3 y 5 años (Poehlmann-Tynan et al. 2016).

Investigaciones con alumnado de primaria hay muchísimas, y podemos encontrar implementaciones con programas como por ejemplo el MBSR, *The Mindful Language Program*, *MindUP*, *Mindfulness in School Project*, *MAPs (Mindful Awareness Practices)*, *MISP* o el *Breath*. Vamos viendo algunos de los beneficios. Por ejemplo, con el programa MBSR, ya en los años 90 se implementó este tipo de formaciones en colegios de primaria, a la vez que se recopilaba información sobre los beneficios, cuyos resultados son presentados recientemente por Cheek, Abrams, Lipschitz, Vago y Nakamura, (2017). En este estudio se observan como proporciona al alumnado lo siguiente: mayor consciencia del espacio del aula, percibiéndola como un lugar donde se cuidan entre todos, ambiente colaborativo y donde se usan herramientas para resolver problemas; sensación de pertenencia a la aula como comunidad; capaz de afrontar e implicarse en las PC como proceso, aunque muchas veces no

sea fácil; consciencia de uno mismo en relación con los demás, ser consciente de sus relaciones interpersonales; saber entrar en contacto con nuestro yo interior (*inner-self*), es decir, el proceso que se desarrolla con el tiempo, y que consiste en darse cuenta y aprender acerca de uno mismo.

El uso del programa *The Mindful Language* con niños de 9 a 12 años, consiguió proporcionarles estrategias de afrontamiento, y mostró como los de 10 años mostraban mejor uso de ellas, más aún, los resultados indican que en general las niñas mostraron, más que los niños, mayor disposición al uso de estas estrategias (Sheinman, Hadar, Gafni & Milman, 2018). Con el programa *MindUP* (Schonert-Reichl, Oberle, Lawlor, Thomson, Oberlander & Diamond, 2015), se consiguió que los alumnos de Primaria mejoraran en control cognitivo y estrés fisiológico, empatía, tomar perspectiva, control emocional, optimismo, aceptación sobre ellos o MF. Y por otro lado reducir síntomas de estrés y agresión entre ellos. En general estos resultados no solo muestran que estas formaciones pueden ayudar a determinados problemas en el aula, sino que va más allá, y aumentan el bienestar en la misma.

A través del programa *Paws b (Mindfulness in School Project)* el alumnado de Primaria de entre 7 a 9 años consiguió reducir la afectividad negativa y mejorar la metacognición (Vickery & Dorjee, 2016). Con estas mismas edades, Flook et al. (2010) usando el programa *MAPs (Mindful Awareness Practices)*, consiguieron beneficios muy buenos en las funciones ejecutivas del alumnado, en concreto en regulación del comportamiento, metacognición y en general en control ejecutivo.

En adolescentes, también este tipo de intervención, están teniendo excelentes beneficios. Con el programa *MISP*, Kuyken et. al (2013) muestran como aumenta el bienestar y salud mental del alumno de 12 a 16 años. Con el programa *Breath*, Broderiz y Metz (2009), presentan unos resultados que apuntan a que los alumnos mejoran en calma, relajación,

autoaceptación, y regulación emocional, consiguen por otro lado, reducir el cansancio, dolores y molestias. En general esta última investigación muestra que la formación en MF es un método muy potencial para mejorar la regulación emocional del docente, y su bienestar. Con el MBSR, se obtuvieron beneficios muy positivos, como por ejemplo el aumento en el crecimiento personal y reducción en síntomas de depresión en adolescentes (Lau & Hue 2011). En contexto español podemos encontrar como estudiantes de bachillerato experimentaron un incremento en niveles de creatividad verbal como la fluidez, flexibilidad y originalidad (Franco Justo 2009c). A través de una revisión de diferentes estudios, Weare (2013) nos recuerda que cuando se forma adecuadamente en MF a la gente joven, y se practica de manera regular, las investigaciones muestran que se produce una mejora en la salud mental, bienestar, ánimo, autoestima, auto regulación, comportamiento positivo y mejora en el aprendizaje académico del menor.

Otra de las revisiones de numeras investigaciones, es la que hacen Felver, Celis de Hoyos, Tezanos y Singh (2016). Este conjunto de investigaciones recopiladas, nos muestran los siguientes beneficios en el alumnado: reducción en ansiedad, estrés, problemas en el comportamiento, afectividad negativa, síntomas de depresión, rumiación, comportamientos agresivos o presión arterial. También muestran una mejora en el sueño, comportamiento en el aula, afectividad positiva, compromiso académico, funciones ejecutivas, bienestar, regulación emocional, atención, optimismo, competencias socioemocionales, MF o fortaleza emocional.

En alumnado universitario también podemos encontrar resultados muy interesantes. Por ejemplo, a través del programa de MF *TCCendo sem estresse*, los estudiantes senior matriculados en diferentes carreras, mejoraron su regulación emocional (Chiodeli, Mello, Jesus, & Andretta, 2018). Intervenciones de MF a través de una clase denominada *Psychology of Mindfulness*, los estudiantes universitarios, mejoraron en creatividad, autocompasión, compasión, salud mental y regulación emocional, demostrando, según estos autores, que las

PC pueden ayudar a lidiar con factores de estrés asociados en la etapa adulta (Mahalingam & Rabelo 2018). Estudiante de educación especial y orientación, consiguieron a través del curso *Meditation: Theory, Research, and Practice*, reducir de estrés, rumiación y alteraciones del sueño, así como aumentar niveles de MF (Tarrasch, 2018). Otros autores nos muestran como en contexto universitario, mediante la realización de ejercicios contemplativos, al comienzo, o al final de las clases (guiados por personas entendidas en MF), se consigue que los alumnos afirmaran que hubo un aumento en la sensación de calma y reducción de la sensación de ansiedad, y sus docentes informaron que la breve práctica al comienzo ayudaba a los estudiantes a estar más asentados y atentos, antes de involucrarse en los contenidos del curso (Schwind, McCay, Beanlands, Martin, Martin & Binder 2017).

Como hemos indicado anteriormente uno de los programas más utilizado es el MBSR y por tanto uno de los más estudiados. Su aplicación está obteniendo resultados que apoyan la idea de que MF ayuda a aumentar el bienestar, como por ejemplo cuando se obtienen resultados en estudiantes universitarios que muestran reducción de estrés y rumiación, o incremento en la habilidad de saber perdonar (Shapiro et al., 2008), también disminución de la percepción de estrés e incremento en la autocompasión en estudiantes formándose para profesiones relacionadas con el cuidado y ayuda hacia otras personas (Newsome et al., 2012), incremento de la capacidad de empatía, compasión y habilidades de escucha en estudiantes de postgrado para profesiones en orientación educativa, matrimonial o familiar (Schure, Christopher y Christopher, 2008).

A través de diversas PC, estudiantes universitarios de psicología consiguen mejorar cansancio emocional o algunas variables de burnout y engagement académico (De la Fuente Arias, Franco Justo & Mañas Mañas 2010). Los autores Bamber y Schneider (2016) hacen una revisión de una gran cantidad de investigaciones, y muestran los buenos resultados de

programas de MF, o implementación de PC, en estudiante universitario, acerca de la reducción de ansiedad y estrés, así como aumento de niveles de MF.

3.4 Un acercamiento al concepto de *docencia mindful*

En esta investigación hemos querido centrarnos en la relación entre la docencia y el concepto de MF, en concreto tenemos como propósito acercarnos a continuación al término de DM. Abordar este nuevo término, nos ha llevado a encontrarnos con el de *docente mindful*. De hecho, más adelante, veremos cómo diferentes autores utilizan ambos para poder explicar aquello que ellos definen lo que pudiera ser este tipo, o manera, de ejercer la docencia. De la misma manera que no hemos traducido al español el término de MF, por la complejidad que lleva este concepto, tampoco era coherente traducir el de docencia *mindful* (DM) (*Mindful teaching*).

Desde esta investigación reconocemos, cómo ya mencionábamos en el primer capítulo, la existencia de todo un gran mercado en torno a MF. Creemos que toda esta mercantilización, realmente no beneficia a aquellos que trabajan de una manera comprometida, seria y profunda, estas prácticas y el desarrollo de estas capacidades. Nuestra intención, con la exploración del término de DM, es realizar un estudio serio y exhaustivo, y no caer en la locura de añadir a un concepto más la palabra *mindful*. Es decir, no unirse a aquello que algunos autores (Wilson, 2014), han señalado como un producto comercial más, que está abarcando diferentes tipos de contextos y que se relaciona con un estilo de vida, ideales e imagen muy diferentes al origen del término de MF.

3.4.1 El bienestar del docente

La profesión docente es una profesión compleja y que demanda a diferentes niveles a este colectivo. Desde esta investigación creemos que es esencial que un docente tome responsabilidad de su bienestar físico, mental y emocional, así como desde la comunidad educativa en conjunto, es necesario que se le proporcionarle el apoyo y los recursos para ello.

La necesidad por apostar por el bienestar del docente no es una idea nueva. Hace ya unos cuantos años Kyriacou (2001) nos recordaba cómo el estrés era un grave problema en la profesión docente, cómo las investigaciones sobre ello habían aumentado de manera espectacular desde los años 80 y 90, y cómo era necesario seguir avanzando con investigaciones muy específicas para poder entender e ir dando solución a este problema. Ya entonces, este autor sugería la necesidad de que el docente aprendiera algún tipo de habilidad como estrategia directa, para conseguir reducir el grado de estrés.

3.4.2 *Docencia mindful*: una exploración del concepto.

Así como es muy común, encontrar investigaciones e intervenciones de MF, sobre el término de DM o un docente *mindful* no existe demasiada literatura. A continuación, presentamos a aquellos autores que no solo usan ese término de manera explícita sino, que se atreven a intentar describirlo o incluso dar una definición concreta.

A través de un estudio de caso, Sherretz (2011) afirma que un *docente mindful*²⁰ podría tener las siguientes estrategias metodológicas en su aula: Una docencia con orientación hacia el proceso de aprendizaje y no tanto al objetivo de conseguir una respuesta correcta; ofrecer al estudiante la oportunidad de elegir (tareas, fuentes de información, trabajar de manera individual o grupal); enseñar a elaborar el pensamiento a través de la utilización de preguntas continuas durante el proceso de aprendizaje; un ambiente positivo en el aula con énfasis en establecer buenas las relaciones interpersonales y que se cree una sensación de hermandad entre todos en el aula.

²⁰ Es importante considerar que la autora decide denominar a los docentes de este estudio como “mindful teachers”, en base a que han tenido buena puntuación en uno de los cuestionarios de medición de MF.

Estudios relativamente recientes nos ofrecen información, a través de un estudio de caso, sobre algunas de las posibles cualidades de un *docente mindful*²¹ (Grant, 2017): facilidad para no juzgar al alumnado y tendencia a dirigirse con amabilidad hacia ellos; crea un ambiente de aula calmado y productivo; capaz de responder ante situaciones de aula difíciles, en vez de reaccionar; un docente capaz de conocerse a sí mismo, reflexionar sobre lo que va descubriendo y saber regularse emocionalmente ; afronta los problemas de comportamiento del alumno con una actitud de ayuda hacia él, sin juzgarlo y sin hablar mal de él a otros docentes; capaz de reconocer aquello que le irrita (*trigger*) en el aula y saber regularse; y en definitiva tener una buena competencia social y emocional.

Ma Rhea (2012) usa el término de DM para referirse a una nueva forma de ejercer la docencia basada de manera explícita en la filosofía budista, un enfoque pedagógico que está emergiendo, en concreto atribuye este término al trabajo de los docentes de la primera escuela de primaria de Australia que trabaja bajo esta filosofía y que alguna de sus características es: Uso de una comunicación compasiva basada en cinco principios budistas (escucha profunda y habla amorosa, generosidad, responsabilidad corporal, consumo consciente y reverencia por toda la vida), meditaciones diarias con el alumnado antes de comenzar la clase, resolución de conflictos²² a través de la conciencia de sí mismo y la comunicación compasiva; promover esencia de comunidad y responsabilidad. Creemos relevante matizar que la autora indica que la selección del profesorado en esta escuela se basa en los méritos, independientemente de que sean budista o no.

Cuando algunos autores hablan de pedagogía contemplativa, como hemos indicado anteriormente (en el epígrafe sobre uso de PC en el aula), creemos que lo hacen refiriéndose

²¹ En este caso, las docentes han recibido la formación MBSR y llevaban realizando PC durante siete y ocho años.

²² Este autor recuerda que la noción budista de resolución de conflictos busca dar a cada individuo las herramientas para convertirse en personas más conscientes de sus pensamientos y comportamientos, y para entender cómo sin esta habilidad crearán sufrimiento para ellos mismos y para quienes los rodean.

principalmente a una docencia que incluye en diversos momentos, PC con su alumnado. Aun así, Brown (2011) admite que para que una pedagogía contemplativa (entendiéndola como aquella en la que se realizan PC con alumnado) sea eficaz y florezca realmente, necesita de un docente que esté presente y de unos métodos de instrucción efectivos, porque en definitiva un *docente mindful* es la base de este tipo de pedagogía. Este autor incluso se aventura a describir a lo que se refiere con este término. Cuando Brown (2011) alude al término de DM habla de un docente que dentro de aula: sabe estar presente; facilita la comunicación, intentado que sea fácil y directa; fomenta la creatividad; tiene buena capacidad de empatía; es consciente de su cuerpo, mente y emociones; sabe expresar moderadamente y de manera compasiva sus emociones; es consciente del apego que tenga a sus ideas y de las emociones que pueda acompañar a las mismas; y en definitiva un docente que se involucra sin miedo en su proceso de aprendizaje tanto a nivel personal como profesional.

Creemos que temas como el miedo, son esenciales cuando hablamos de este concepto, como veremos más adelante, este ha sido una de las características que creemos que son esenciales.

MacDonald & Shirley (2009) abordan este término en primer lugar definiéndolo de la siguiente manera:

“Mindful teaching, in this account, is not a program that can be purchased, a recipe that can be followed, or a “silver bullet” that can be fired into your instructions to raise your test scores. Rather, it is a **form of teaching** that is informed by contemplative practices and teacher inquiry that enables teachers to interrupt their harried lifestyles, come to themselves through participation in a collegial community of enquiry and practice, and attend to aspects of their classroom instruction and pupils’ learning that ordinarily are overlooked in the press events.” (p.4)

Según MacDonald & Shirley (2009) para poder hablar de DM tiene que producirse una coordinación entre los siguientes siete²³ puntos: una *apertura mental (open-mindedness)*, es decir no tener un apego a nuestro punto de vista y poder estar abierto a nueva información y a nuevas maneras de responder; ser *afectuoso (caring and loving)* y trabajar con una iniciativa más humana para ofrecer un entorno con buena disposición para aprender; la tercera es *parar*, bien en referencia a conseguirlo a través de una PC formal o bien informal y no permitirse apresurarse en las acciones; una *experiencia profesional* en el sentido no solo de saber bien la materia que se enseña, sino también en estar formado para utilizar una metodología que ocasione clases innovadoras e interesantes; un *alineamiento auténtico*, es decir en vez de trabajar constantemente de forma alienada con los estándares marcados por el estado, las instituciones o la misma estructura del currículum que se le impone, saber trabajar adaptándose a las necesidades particulares, niveles de aprendizaje y realidad de los estudiantes en cada momento; *integración y armonización* entre las pedagogías más “conservadoras” y las más “innovadoras”, intentando que los cambios sean menos apresurados y más respetuosos hacia el trabajo que hace el docente, sugiriendo que DM combina lo tradicional con lo nuevo; y por último hablan de *responsabilidad colectiva*, en el sentido de un docencia que ayude a potenciar la social, la comunidad y el civismo.

Otro enfoque ligeramente diferente al definir DM es el que realiza Schoeberlein (2009) cuando dice que es una docencia en la cual el docente: fomenta una comunidad de aprendizaje en donde los estudiantes florecen académicamente, emocionalmente y socialmente; tiene una alta sensibilidad hacia las necesidades del alumno; sabe cómo gestionar y reducir estrés; tiene relaciones interpersonales sanas en el trabajo y en casa; crece profesionalmente y personalmente; da ejemplo a través de su actitud cuando da clase; mejora el clima de la clase; fomenta el bienestar general; tiene buena conciencia de sí mismo y sabe prestar buena

²³ Estos autores hablan de siete sinergias

atención hacía su alumnado; está equilibrado emocionalmente y promueve el equilibrio emocional del alumnado; encarna consciencia (*embody awarness*), atención y equilibrio emocional en cada momento. Este autor cree que una DM tiene que combinarse con “enseñar mindfulness”²⁴ directamente al alumnado porque por un lado los alumnos se benefician del aprendizaje de técnicas específicas que mejoran su crecimiento y los prepara para una manera de vivir más *mindful* y por otro lado porque, tanto la DM como enseñar mindfulness son las dos caras de una misma moneda y ambos enfoques refuerzan los beneficios a todos en el aula (Schoeberlein 2009).

Creemos que se está hablando directamente del concepto de DM cuando Hawinks (2017) dice que existen tres aspectos de los que podemos centrarnos cuando hablamos de MF en la educación en lo que concierne al docente, y son:

Estar *mindful* (*be mindful*) porque es la base de todo este trabajo (trabajo personal)

Impartir la clase *mindfully* (*teach mindfully*). El incremento de consciencia que surge del realizar la PC, a menudo impacta en la manera en la cual uno está en el aula, favoreciendo el impartir la clase más *mindfully*²⁵.

Enseñar MF (principalmente refiriéndose a PC y a ejercicios contemplativos). Una vez tenemos la cimentación anterior, entonces podemos elegir enseñar estas prácticas a los demás.

Como bien dice este autor, a veces conceptos como MF o *mindful* pueden interponerse en aquello que intuitivamente entendemos por ello, y recuerda que nadie nos “pueda dar” MF, sino que es una capacidad innata que podemos conscientemente elegir cultivar. Cuando este autor describe la experiencia de una DM lo hace primero, aludiendo a cómo podemos reconocer la experiencia contraria, es decir, a sentirse desconectado, distante y distraído,

²⁴ En referencia a realizar PC o ejercicios puntuales de contemplación con ellos en el aula, para ayudar a desarrollar las habilidades de las cuales hablamos cuando nos referimos a MF.

²⁵ Precisamente nuestra investigación pretende entender lo que quiere decir impartir la clase *mindfully*.

cuando te sientes que no estás completamente con tus estudiantes, o con la lección que estás impartiendo. Partiendo de esa idea, Hawinks (2017) describe DM como esos momentos en los cuales estás involucrado y conectado con los estudiantes, cuando puedes, o bien sentir tu propia vibración al estar en frente de la clase, o bien esa sensación más tranquila cuando en la clase se está trabajando bien, percibes ese empujón de productividad y donde puedes responder de manera fácil a todo aquello que pueda surgir en ese momento.

3.4.3 Características de una *docencia mindful* seleccionadas para nuestra investigación cualitativa

Desde esta investigación creemos que, aunque se sabe muy poco en educación sobre el término de DM, ya se pueden ir desgranando varias características para ir describiendo este concepto. Apreciamos y valoramos toda la información proporcionada por los anteriores autores, y la tendremos en cuenta sobre todo al valorar nuestros resultados cualitativos, y ver si existen algunas similitudes, o aquello que podamos aportar nuevo.

Para ir centrándonos en las características que pudieran tener una DM, en este estudio nos hemos centrado en dos puntos principalmente el de *consciencia* y el de *compasión* (hacia uno mismo y hacia los demás). Es decir, creemos que una docencia podría llevar el apellido de *mindful*, si al menos estamos hablando de una *docencia consciente y compasiva*. Ahora bien ¿qué creemos que debiera englobar una *docencia consciente y compasiva*? Creemos que al menos debe significar que un docente tenga dentro del aula:

- Consciencia física, emocional y mental de sí mismo/a.
- Comunicación interpersonal con el alumnado consciente y compasiva.
- Toma de decisiones y acciones en el aula basadas en el amor y con compasión.

La primera de ellas es la fundamental y básica, sin ella, las otras no creemos que se lleguen a gestionar de manera adecuada.

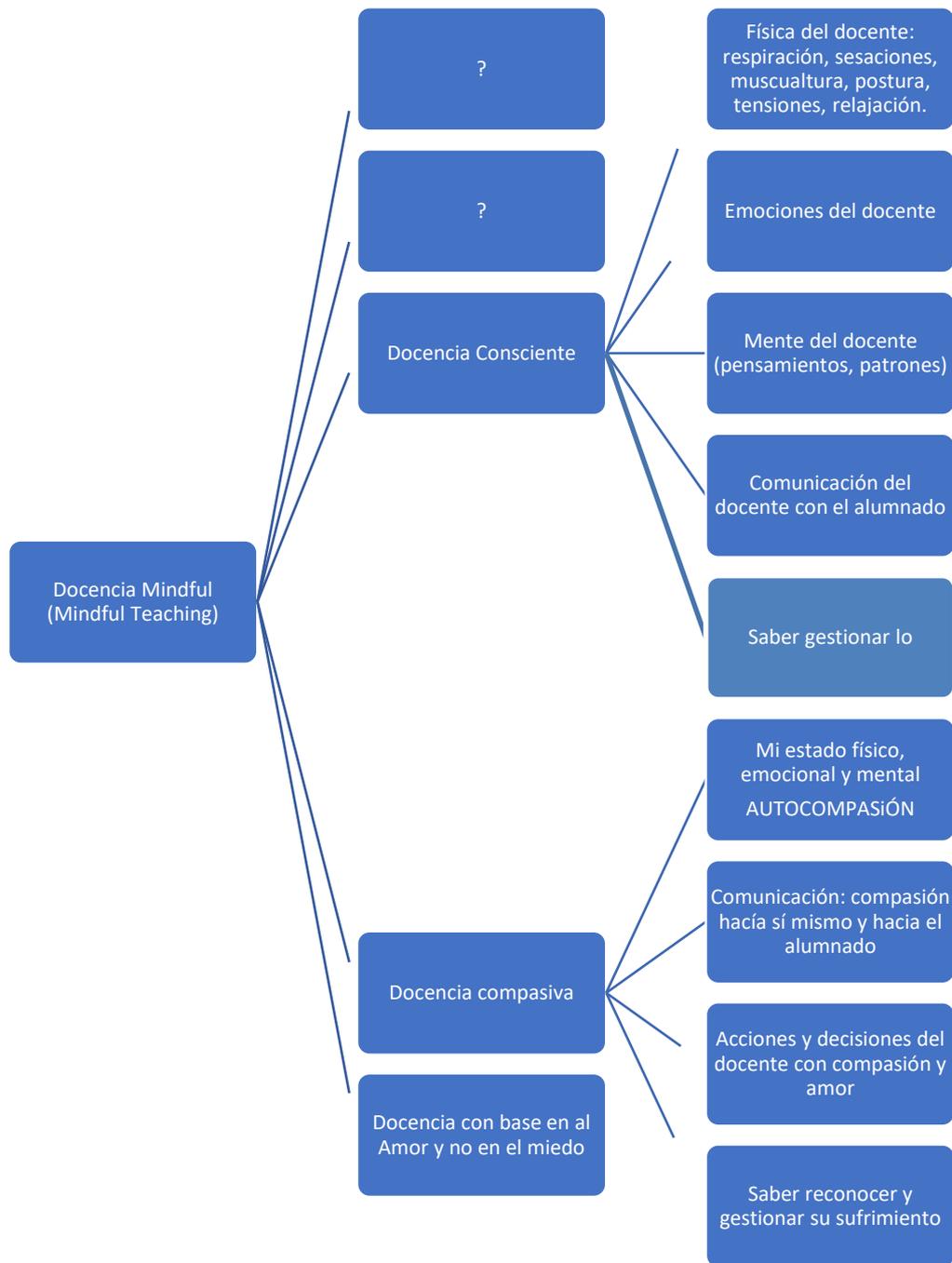


Figura 3. Características principales de una docencia mindful seleccionadas para nuestra investigación cualitativa. Elaboración propia.

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Propósito principal y justificación de la investigación

El propósito principal y motor de esta tesis ha sido querer explorar el término de DM. Queremos entender mejor qué relación tiene el concepto de MF con el de docencia, y acercarnos a intentar comprender, si el desarrollo de la capacidad de MF y sus cualidades en docentes, puede influir por ejemplo en la manera de percibir el aula, de evaluar o de elegir una estrategia metodológica u otra. Hemos creído que la mejor manera de acercarnos a explorar este término es a través de un estudio de caso formado por un grupo de docentes, al cual llegaremos a partir de un estudio cuantitativo previo. A continuación, describimos todo este proceso.

Antes de todo, como en toda investigación, es necesario identificar cuál es el problema. Esta investigación está desarrollada bajo el reconocimiento de los siguientes problemas y consecuentes necesidades:

1. *El piloto automático y el sufrimiento.* Como ya hemos expuesto desde el comienzo del marco teórico, partimos del problema de que las personas vivimos con nuestra mente constantemente en el pasado o en el futuro y enredadas en interpretaciones de aquello que percibimos en el momento presente. Convivir en piloto automático nos trae un mayor sufrimiento, y este problema nos lleva a la necesidad de aprender a ser más conscientes del momento presente. Desde esta investigación creemos, que en lo que respecta al contexto educativo, es necesario prestar más atención al bienestar del docente y proporcionar más herramientas a este colectivo para facilitar que trabajen más conscientemente en el aula, y no tanto desde el piloto automático.
2. *El enorme incremento en la creación de formaciones y recursos sobre MF sin la suficiente fundamentación científica.* La popularidad que está suscitando todo lo referente a MF en nuestro entorno, hace que exista un auge de implementación de estas prácticas en diferentes contextos, incluido el de educación. Desde esta

investigación no es que creamos que esto signifique un problema sin más, pero sí que lo supone, desde el punto de vista de que no existen suficientes investigaciones específicas en esos contextos, que nos expliquen lo que realmente se está haciendo, o las repercusiones que pudiera estar teniendo. Es decir, es importante entender qué prácticas están realizándose a través de estas formaciones (tipos, bajo qué tipo de escuelas y filosofías, con qué intenciones específicas). En definitiva, creemos que es necesario hacer más investigaciones sobre lo que ya se está llevando a cabo, y poder entender así, de qué manera nos puede servir o no en la educación, y hacer los cambios oportunos si fuese necesario.

3. *Ausencia de investigaciones sobre docentes practicantes.* A parte de todas las formaciones denominadas de MF, existe una inmensidad de formaciones de PC con diferentes formatos alrededor nuestro, solo basta con fijarnos un poquito en nuestro entorno y podemos encontrar, por ejemplo, clases de diferentes tipos de hatha yoga y meditación con una cierta facilidad. Este fácil acceso a estas prácticas hace que desde esta investigación nos preguntemos ¿qué ocurre con aquellos docentes que practican? ¿de qué manera repercute esta práctica en su docencia? Apenas hay investigaciones sobre ello y creemos que precisamente debido a la popularidad que está teniendo en contexto educativo, es necesario acercarnos e investigar con precisión este asunto. Incluso, la importancia del rol del docente en la educación hace que estén apareciendo nuevos conceptos como el de DM, del cual, como ya hemos visto anteriormente en el capítulo 3, sabemos relativamente poco.

En cuanto a estos problemas y sus necesidades, nuestra investigación trabaja en las siguientes direcciones. Como ya hemos introducido antes, nuestra intención principal con esta investigación es explorar el concepto de DM, y esto nos lleva directamente a la tercera de las necesidades, es decir, desarrollamos una investigación que explora qué puede significar para

la docencia que un docente realice PC y desarrolle MF y sus cualidades. Lo queremos hacer a través de un estudio de caso, formado por 16 docentes de primaria de Cantabria.

Precisamente porque el término a explorar es complicado, creemos que para indagar con profundidad, necesitamos primero, encontrar a docentes que tengan una buena experiencia en el uso de PC como herramienta personal, y por lo tanto tengan experiencia en el desarrollo de la capacidad de MF y, en segundo lugar, necesitamos formar a estas personas antes de poder preguntarlas cuestiones específicas para nuestra investigación.

Y es aquí donde abordamos a la vez la primera de las necesidades, es decir, la necesidad de ofrecer herramientas a los docentes, para aumentar su consciencia del momento presente en el aula y, aprender a detectar y reducir su piloto automático. Queremos contribuir con el diseño del programa piloto de formación denominado *Mindfulness para docentes: Desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva* (MINDOC). La descripción detallada de este programa, y una justificación más amplia del mismo, la presentamos más adelante en este mismo capítulo.

Como decíamos anteriormente, antes de preguntar a la muestra sobre cuestiones muy concretas a cerca del concepto de DM, creemos necesario formarla, así que aparte de presentar el diseño de esta formación, procedemos a una aplicación de este a nuestra muestra. Creemos que esto es adecuado por diversas razones, que pasaremos a explicar más adelante en este capítulo, cuando hablemos de la formación, pero podemos empezar diciendo, que una de ellas es poder enseñar a este grupo de docentes de Cantabria a ser más conscientes del momento presente cuando están dentro del aula, porque creemos que eso significa mejorar su bienestar. Ofrecer tanto este diseño de formación que presentaremos, como la aplicación a nuestra muestra, son aportaciones a la primera de las necesidades que hemos presentado.

Durante y después, de la formación a estos docentes, recopilaremos, mediante diferentes herramientas, la información necesaria para poder explorar este concepto. El apartado en el que presentamos el diseño de investigación cualitativa, podremos ver los detalles de este estudio. Los resultados de esta investigación pretenden contribuir al debate que existe sobre el concepto de DM.

En la investigación cualitativa en lugar de cuestionarnos ¿quiénes van a ser medidos?, nos preguntamos ¿qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos? (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Para explorar el concepto de DM nos hemos tenido que preguntar exactamente estas dos últimas preguntas desde el comienzo. Sabemos que los casos que nos interesan son docentes con experiencia en la realización de PC como uso personal, y creemos que la manera más coherente de llegar a esta muestra es a través de un estudio cuantitativo.

A continuación, presentamos una figura que muestra los pasos principales que hemos seguido para encontrar a estos docentes y poder explorar el concepto de DM bajo su perspectiva y experiencia:



Figura 4. Pasos de la investigación para conseguir el propósito principal. Figura de elaboración propia.

A continuación, exponemos con más detalle los fundamentos metodológicos de esta investigación y como encajan con este propósito inicial.

4.2 Fundamentos metodológicos de la investigación

Esta investigación está construida bajo la combinación de paradigmas sociocrítico, positivista e interpretativo. Según la finalidad de la investigación, hemos seguido un recorrido que ha comenzado con una intención exploratoria, para después y a través de una metodología

mixta, ser descriptiva, correlacional y exploratoria de nuevo. A continuación, lo analizamos más detenidamente.

Como pudimos apreciar en los capítulos anteriores, hemos querido acercarnos y hacer un análisis teórico, especialmente sobre los temas de MF, PC y de DM, comenzando así esta investigación como exploratoria.

El auge en el contexto educativo del uso de programas de MF e investigaciones realizadas, es motivo suficiente para que intentemos entender con gran profundidad estos términos que estamos explorando. A través de los primeros capítulos de esta tesis hemos querido profundizar en las diferentes características y cualidades de este concepto, el origen de este término, su relación con las prácticas de yoga y meditación, así como los algunos de los usos y aplicaciones que se están haciendo en contexto educativo. De esta manera hemos creado una buena base teórica que nos ayude a adentrarnos posteriormente en el concepto de DM.

En parte del marco teórico, hemos realizado una primera indagación para poder entender hasta dónde nos lleva la literatura, en este momento, sobre el concepto de DM. Así mismo esta exploración inicial nos servirá como base para poder adentrarnos posteriormente en lo que podría significar este concepto desde la perspectiva y experiencia de un grupo de docentes de Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Desde esta investigación hemos apostado por una metodología mixta porque creemos que es el camino más enriquecedor para nuestra investigación, así como el más útil y coherente.

Nuestro interés principal, y motor de esta tesis, es indagar lo máximo posible el concepto de DM a través de un grupo de docentes de Primaria de Cantabria, y contribuir, desde esta investigación, con reflexiones al debate que existe sobre este concepto. Para poder

indagar en el concepto de manera adecuada, hemos creído necesario realizar un estudio cuantitativo previo al estudio de caso, que nos permita, por un lado, localizar a aquellos docentes de Cantabria que cumplen con los criterios de selección muestral no paramétrica que nos hemos planteado en el diseño cualitativo de nuestra investigación y, por otro lado, que nos permita tener una descripción de la población donde se ubican dichos docentes.

FASE CUANTITATIVA

En la fase cuantitativa, procedemos a desarrollar un análisis sobre el estado de la cuestión acerca del tema de MF en profesorado de Educación de Primaria de los centros públicos de Cantabria. Para realizar dicho análisis utilizaremos como herramienta de evaluación un cuestionario diseñado *ad hoc* para esta investigación.

La fase cuantitativa de la investigación se apoya en un paradigma positivista, ya que refleja alguna de las características que Corbetta (2007) señala sobre este enfoque como, por ejemplo: el objetivo es la explicación de una realidad social; el conocimiento científico que se quiere construir está orientado a las generalizaciones; o la metodología que utiliza se basa en la observación, en una separación entre el observador y observado, y en el uso de una técnica cuantitativa. En nuestra investigación esta fase se caracteriza por tener: el objetivo de explicar qué conocimiento y opiniones tiene el profesorado de primaria de Cantabria sobre MF (como capacidad), y mostrar así la realidad de este colectivo en su contexto concreto en cuanto a este tema; unos resultados que podemos generalizar y que representan a la población que estudiamos; y una metodología que se basa en la observación de una realidad que está ocurriendo en Cantabria, donde el observador (investigadora) y el observado (la muestra) mantienen una relación sin interacción directa y donde se utiliza una herramienta cuantitativa, el cuestionario, para recoger la información.

En el desarrollo del estudio cuantitativo, utilizamos una metodología descriptiva y correlacional. Recolectaremos datos sobre el estado de la cuestión en la Provincia de Cantabria acerca de MF y las PC de yoga y meditación, describiendo por ejemplo el conocimiento o interés que tiene la muestra seleccionada en cuanto al tema. Y correlacional, porque con los datos obtenidos de este análisis, realizaremos un estudio que evalúa si existe relación entre diferentes variables con objetivo de responder algunas de las hipótesis y preguntas planteadas, como por ejemplo la relación entre el nivel de conocimiento que el docente cree que tiene acerca de MF y la importancia o utilidad que le atribuye a esta capacidad en la educación.

FASE CUALITATIVA

Una vez revisada la literatura conveniente y analizada la información sobre el estado de la cuestión en la provincia de Cantabria, así como localizados los docentes de Educación Primaria de Cantabria interesados en participar en la investigación, iniciaremos nuestra fase cualitativa a través del estudio de caso.

En esta fase seleccionaremos la muestra inicial para el estudio, diseñaremos y aplicaremos la formación piloto mencionada anteriormente, con la intención principalmente, de recoger durante y después de la misma, la información pertinente sobre el concepto de DM. Las herramientas diseñadas *ad hoc* y aplicadas para recoger tal información serán la observación participante, grabaciones de audio y un grupo focal.

Hemos querido abordar el tema principal de esta investigación bajo un enfoque cualitativo porque creemos como afirma Bisquerra (2004) que la interpretación científica y mecanicista del mundo que propugna el paradigma positivista no siempre es posible ni suficiente en el ámbito de las Ciencias de la Educación, los fenómenos educativos transcurren

en contextos naturales y están vinculados a factores históricos, sociales y culturales cuya explicación no aspira, en principio, a ser universal.

Creemos que, para poder investigar el concepto de DM, es necesario acercarse a los docentes que realizan PC, y que trabajan sobre la capacidad de MF. Queremos comprender sus opiniones sobre MF y sus cualidades en el aula, escuchar sus experiencias y observar cómo las describen. Por eso utilizar un enfoque cualitativo creemos que es esencial. A través de este estudio de caso nuestra investigación tomará un carácter exploratorio de nuevo.

Realizamos un estudio exploratorio cuando tenemos como objetivo examinar un tema de investigación poco estudiado, del cual existen muchas dudas, con ideas vagamente relacionadas, y cuando a veces queremos indagar bajo nuevas perspectivas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Es precisamente el caso en el que nos encontramos, DM es un concepto nuevo, sin características definidas con claridad. Con esta fase de la investigación pretendemos explorar este concepto desde la perspectiva del docente de Primaria de Cantabria, desde sus reflexiones y sus experiencias. Queremos que el docente de Primaria adquiera un rol de sujeto estudiado activo. Aunque hemos trabajado con aquellas ideas mencionadas ya en la literatura existente, hemos intentado explorar también otras nuevas que fueran emergiendo en la propia intervención, y todo ello con el objetivo de ofrecer aportaciones en forma de reflexiones, sobre indicadores de una DM en estos docentes de Cantabria.

En cuanto a los paradigmas sobre los que construimos esta fase de la investigación, podemos identificar un enfoque interpretativo y sociocrítico en la finalidad de este estudio de caso, según dice Bisquerra (2004): interpretativo porque pretende comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones; y un enfoque crítico porque pretende analizar la realidad e identificar el potencial para el

cambio. Con la implementación de la formación a la muestra, y a través del uso de herramientas para la recopilación de datos, recogeremos las percepciones e intenciones de las participantes a la hora de realizar PC, comprender y llegar a interpretar lo que quieren decir, con el vocabulario que utilizan, sobre sus experiencias y opiniones acerca de MF y sus cualidades dentro del aula. Analizaremos también que puede significar para la realidad del aula, que estas docentes sean conscientes y compasivas, y poder contribuir con reflexiones y herramientas para mejorar su realidad de educativa.

En cuanto al proceso de investigación que realizaremos, nos ajustamos a lo que ambas perspectivas, la interpretativa y la sociocrítica, entienden. Es decir, a través de la aplicación del programa de intervención diseñado, y del grupo focal, la investigadora cumplirá un papel que responde a estos dos paradigmas, porque como dice Herrán (2005), en ambos se pretende que el investigador dinamice procesos de descubrimiento y de cambio, para lograr en los participantes procesos de experiencia y transformación, desde la praxis y hacia la praxis. Tanto la formación como el propio grupo focal pretenden entre otras cosas, que el participante se siga observando, conociendo como funciona su mente o emociones, que reflexione sobre lo que significa para su docencia el estar presente y, con la intención de que siga avanzando en su transformación interna y aprenda a trabajar en su aula más consciente y compasivamente en vez de hacerlo en piloto automático.

A continuación, comenzamos por adentrarnos con mayor detalle en la fase cuantitativa de nuestra investigación.

4.3 Fase cuantitativa de la investigación

Comenzamos ahora nuestro trabajo de campo en la Comunidad de Cantabria. A continuación, nos adentramos en nuestra fase cuantitativa de la investigación, bajo el paradigma positivista y con la intención de realizar un análisis descriptivo y correlacional

sobre el estado de la cuestión sobre MF y los docentes de Primaria de Cantabria, a través del cuestionario como herramienta de recogida de información, y también con la intención de seleccionar la nuestra muestra para nuestro estudio cualitativo y que veremos posteriormente.

Pretendemos que esta fase de la investigación nos sirva como base contextual de la siguiente fase.

A continuación, vamos a presentar el objetivo general y los específicos, así como cada una de las hipótesis y pregunta con las que trabajamos en esta fase de la investigación. Presentaremos una descripción de la muestra conseguida, pasaremos a explicar todo el proceso de diseño y validación de nuestro cuestionario como herramienta de evaluación, para en último lugar, explicar el procedimiento de aplicación de dicha herramienta, y el análisis de los datos obtenidos.

4.3.1 Objetivos e hipótesis

A continuación, presentamos el Objetivo General Cuantitativo (OGT) y los Objetivos Específicos Cuantitativos (OET) de esta investigación. El objetivo general de esta fase de la investigación es:

- OGT Evaluar el estado de la cuestión sobre la perspectiva que tienen los docentes de Primaria de la Red pública de la Comunidad de Cantabria a cerca del conocimiento, utilidad, práctica e interés en MF.

Los objetivos específicos que pretendemos abordar en esta parte de la investigación son los siguientes tres:

- OET1 Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la importancia que le atribuyen a MF los docentes de Primaria de Cantabria.

- OET2 Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la utilidad que le atribuyen a MF en la educación los docentes de Primaria de Cantabria.
- OET3 Identificar si existe una relación entre el nivel de conocimiento que se atribuyen los docentes de Primaria de Cantabria a cerca de MF, meditación y yoga, con la utilidad que creen que tenga el desarrollo de la capacidad de MF.

La pregunta de investigación de la fase cuantitativa es: (PT) ¿Existen indicios de que sea conveniente seguir trabajando en formación e investigación sobre mindfulness con docentes de Primaria de Cantabria?

En esta fase de la investigación contamos tanto con cuatro hipótesis (HT):

- HT1 Los docentes de Primaria de Cantabria consideran que tienen niveles bajos (poco o nada) de conocimiento sobre el tema de MF, meditación y yoga.
- HT2 Los docentes de Primaria de Cantabria creen que el desarrollo de la capacidad de MF es de utilidad (niveles altos) para la educación.
- HT3 Existen muy pocos docentes de Primaria en Cantabria que practiquen habitualmente yoga y/o meditación.
- HT4 Existe un interés alto (bastante o mucho) en desarrollar la capacidad de MF en docentes de Primaria de Cantabria.

A continuación, presentamos una tabla que muestra la correspondencia de los objetivos con sus hipótesis de esta fase de la investigación.

Tabla 1. Objetivos e hipótesis de la fase cuantitativa.

Objetivo general y específicos	Hipótesis
<p>OGT Evaluar el estado de la cuestión sobre la perspectiva que tienen los docentes de Primaria de la Red pública de la Comunidad de Cantabria a cerca del conocimiento, utilidad, practica e interés en MF.</p>	<p>HT1 Los docentes de Primaria de Cantabria consideran que tienen niveles bajos (poco o nada) de conocimiento sobre el tema de MF, meditación y yoga</p> <p>HT2 Los docentes de Primaria de Cantabria creen que el desarrollo de la capacidad de MF es de utilidad (niveles altos) para la educación.</p> <p>HT3 Existen muy pocos docentes de Primaria en Cantabria que practiquen habitualmente yoga y/o meditación.</p> <p>HT4 Existe un interés alto (bastante o mucho) en desarrollar la capacidad de MF en docentes de Primaria de Cantabria.</p>
<p>OET1 Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la importancia que le atribuyen a MF los docentes de Primaria de Cantabria.</p>	
<p>OET2 Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la utilidad que le atribuyen a MF en la educación los docentes de Primaria de Cantabria.</p>	
<p>OET3 Identificar si existe una relación entre el nivel de conocimiento que se atribuyen los docentes de Primaria de Cantabria a cerca de MF, meditación y yoga, con la utilidad que creen que tenga el desarrollo de la capacidad de MF.</p>	

4.3.2 Método

A continuación, presentamos la metodología utilizada en esta fase de la investigación.

4.3.2.1 Población y muestra

La población a la que va dirigida nuestro estudio cuantitativo son los docentes en activo de Educación Primaria Pública de la Comunidad de Cantabria en el curso académico 2015-2016, es decir un total de 1198²⁶

En cuanto al tamaño de la muestra, con la población que existe la muestra mínima que necesitamos con un nivel de confianza del 95 % es de 292 sujetos. El total de sujetos que han

²⁶ Cifra proporcionada por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria www.cantabria.es/web/consejeria-de-educacion

complimentado el cuestionario, y que por tanto constituyen nuestra **muestra**, es de **356** docentes de Primaria de Cantabria.

Respecto al procedimiento de selección de la muestra, y recordando que una muestra probabilística es aquella en la que todos los elementos de su población han tenido la misma probabilidad de ser elegidos y las mediciones en los mismos darán estimados precisos del conjunto mayor (Hernández et al., 2006), podemos decir que la muestra de esta fase de la investigación es una muestra probabilística, en concreto una muestra probabilística aleatoria. De tal manera que esta muestra garantiza la representatividad de la población de docentes de la Educación Primaria Pública de la Comunidad de Cantabria del curso académico 2015-2016.

A continuación, presentamos una tabla con los datos descriptivos de nuestra muestra cuantitativa:

Tabla 2. *Datos descriptivos de la muestra de la fase cuantitativa de la investigación.*

Características	Porcentaje
Género:	
• Femenino	79,4%
• Masculino	20,6%
Tipo de centro:	
• Público	99,7%
• Concertado	,3%
• Privado	0%
Años de experiencia docente:	
• De 0 a 5 años	14,4%
• De 6 a 15 años	39,2%
• De 16 a 25 años	16,6%
• Más de 25 años	29,9%
Interés por innovar:	
• Nada	,3%
• Poco	4,8%
• Bastante	57,9%
• Mucho	37,0%
Pasión por la docencia:	
• Nada	,6%
• Poco	1,7%
• Bastante	37,8%
• Mucho	59,9%
Estrés en el aula:	

• Nada	22,6%
• Poco	55,6%
• Bastante	19,8%
• Mucho	2,0%
Estrés interacción docentes:	
• Nada	33,2%
• Poco	55,8%
• Bastante	9,6%
• Mucho	1,4%
Alumnado ACNEAE²⁷:	
• Nada	17,8%
• Poco	35,3%
• Bastante	30,8%
• Mucho	16,1%

4.3.2.2 Instrumento de recogida de información: el cuestionario

Para la fase cuantitativa hemos diseñado un cuestionario *ad hoc* como herramienta de recogida de información.

En función de los objetivos planteados en esta tesis doctoral, hemos diseñado y validado dicho instrumento que lleva como nombre: *Cuestionario sobre Mindfulness para docentes de Primaria de la Comunidad de Cantabria* (Ver Anexo 1).

A continuación, pasaremos a explicar el proceso de validación de la herramienta, deteniéndonos a mostrar el diseño y análisis de contenido, el análisis descriptivo de los ítems a través de una aplicación piloto y por último el análisis de la consistencia interna para evaluar la fiabilidad del uso de esta herramienta.

4.3.2.2.1 Diseño y validación del cuestionario

Para el diseño y validación del cuestionario hemos realizado tres tipos de análisis. En primer lugar, hemos llevado a cabo un análisis de validez de contenido de la herramienta mediante la valoración de juicios de expertos. Han sido 12 los jueces que han cumplimentado una plantilla de valoración propuesta, ofreciendo sugerencias y valoraciones que han

²⁷ Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales.

permitido realizar las modificaciones oportunas y mejorar así la versión final del cuestionario, compuesto finalmente por 6 apartados y 36 preguntas. En segundo lugar, y a través de la aplicación piloto del cuestionario en una muestra compuesta por 51 docentes de Educación Primaria de diversos centros concertados de Cantabria, hemos realizado un análisis descriptivo de los ítems que conforman dicha herramienta. Y, en tercer y último lugar, para estudiar la fiabilidad, hemos analizado la consistencia interna, a través del Alfa de Cronbach, obteniendo un valor global de .931.

4.3.2.2.2.1 Diseño y análisis de validez de contenido

Tras la revisión de la literatura conveniente, y partiendo de nuestros objetivos propuestos, llevamos a cabo el diseño de un cuestionario que recogiera la información que requeríamos.

Este cuestionario inicial que fue elaborado estaba compuesto por 7 dimensiones y 27 ítems que pretendían recoger de la manera más fiel y pertinente posible toda la información necesaria para nuestro estudio.

Para realizar la validez del contenido de esta herramienta, contamos con la colaboración de un panel de 12 expertos, que a través de sus opiniones y recomendaciones nos permitió replantearnos el diseño inicial de esta herramienta, y llegar a mejorarla así lo máximo posible.

Los expertos seleccionados procedían de diversas comunidades autónomas, siendo su composición de 6 mujeres y 6 hombres, entre los cuales se encontraban dos expertos en metodología e incluso uno de los miembros del panel, familiarizado con investigación sobre el tema de MF en educación.

A continuación, presentamos la tabla con las características descriptivas de este panel de expertos.

Tabla 3. Datos descriptivos del panel de expertos colaboradores en la validez de contenido del cuestionario

Experto	Género	Formación
1	Hombre	Dr. En Filosofía y Letras
2	Hombre	Dr. Ingeniero de Telecomunicaciones
3	Mujer	Dra. en CC Económicas y Empresariales
4	Mujer	Dra. Educación
5	Hombre	Dr. Admón. y Dirección de Empresas
6	Hombre	Dr. Psicología
7	Hombre	Dr. Ciencias de la Educación
8	Mujer	Dra. Ciencias de la Educación
9	Mujer	Dra. Ciencias de la Educación
10	Hombre	Ingeniero Informático
11	Mujer	Dra. Ciencias de la Educación
12	Mujer	Dra. Psicología

A este grupo de expertos les entregamos, junto al cuestionario inicial, una plantilla de valoración (Ver Anexo 2), elaborada y adaptada a partir de una herramienta previamente diseñada (Salcines, 2015).

Concretamente, la plantilla de valoración contiene siete secciones con diversas preguntas sobre el contenido del cuestionario: 1ª Introducción que acompaña al instrumento, 2ª la redacción de las preguntas, 3ª el número y orden de las preguntas, 4ª la división por apartados del cuestionario, 5ª la escala de respuestas, 6ª las instrucciones dadas y 7ª la valoración general de la herramienta. Esta plantilla consta de preguntas cerradas a valorar con una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta (excelente, buena, regular y mala), y también de preguntas abiertas que han permitido recoger la mayor cantidad de opiniones por parte de los expertos.

A continuación, y gracias a la cumplimentación de dicha plantilla, presentamos varias figuras que muestran la valoración de nuestro cuestionario por parte de estos expertos. En

base a estos resultados y a las recomendaciones específicas proporcionadas, mencionamos también algunos de los cambios que decidimos realizar, mejorando así el diseño final de la herramienta.

La primera sección de preguntas de la plantilla recoge información acerca de la introducción que acompaña al instrumento, y los expertos opinaron lo siguiente:

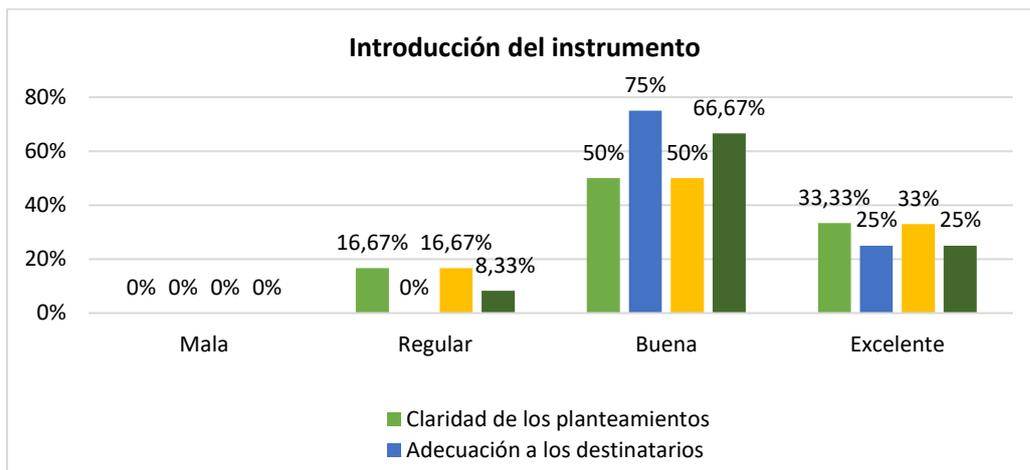


Figura 5. Opiniones de los expertos sobre la introducción que acompaña al instrumento evaluando: la claridad de los planteamientos, la adecuación a los destinatarios, la longitud del texto y la calidad del contenido

Aunque la figura 5 nos muestra unos resultados positivos a cerca de esa introducción que proporcionábamos en el cuestionario inicial, observamos que aquellos expertos que señalaban como “regular” acerca de la claridad de planteamientos y longitud del texto, nos proporcionaban unas sugerencias que iban en concordancia con las necesidades de este estudio y coherentes con los aspectos formales de la herramienta. Eliminamos información que no era esencialmente relevante, sintetizando así las ideas lo máximo posible, y pasamos a utilizar un lenguaje más claro y directo para poder entender con facilidad el tema y objetivo del cuestionario.

La segunda sección de preguntas de la plantilla de valoración recoge las opiniones respecto a la redacción de las preguntas del cuestionario, la siguiente figura muestra los resultados de las preguntas cerradas de esta sección:

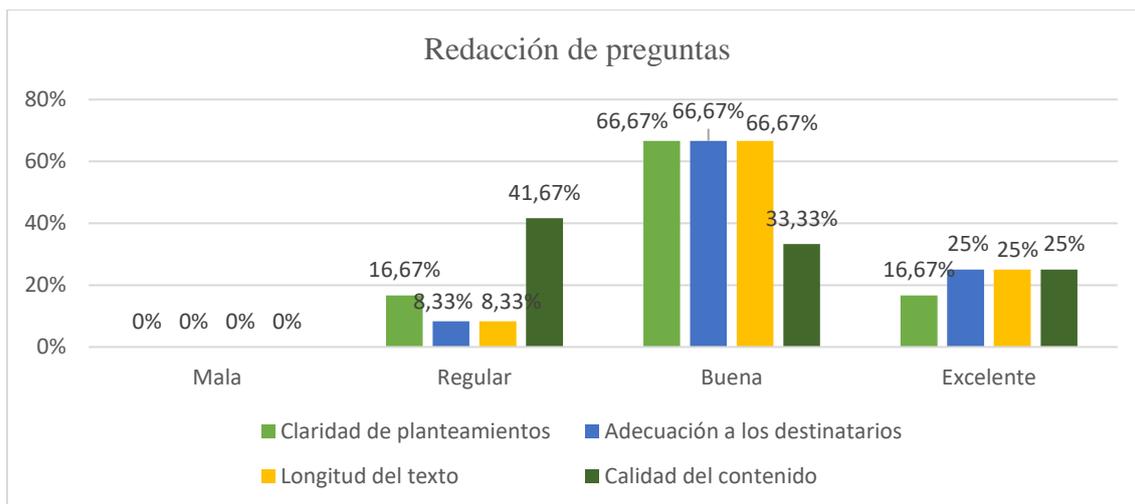


Figura 6. Opiniones de los expertos acerca de la redacción de las preguntas del cuestionario evaluando: la claridad de los planteamientos, la adecuación de los destinatarios, la longitud del texto y la calidad del contenido

En base a los resultados que muestra la figura 6 y a los diversos comentarios que los expertos indicaban en cuanto a la claridad de planteamientos y calidad del contenido de las preguntas del cuestionario, deducimos que había que cuidar más las expresiones utilizadas y modificar la manera de abordar los conceptos de MF, yoga y meditación, dejando más clara la relación entre ellos y realizando una redacción acorde a dicha relación.

Igualmente, realizamos cambios formales como eliminar expresiones demasiado coloquiales o complicadas, intentando que hubiera mayor claridad y precisión a la vez.

La definición de MF no fue necesaria modificarla, pero sí tuvimos en cuenta, que la redacción de las preguntas tuviera una estricta sintonía con la misma, para no crear confusión a la hora de responderlas. Expresiones como “practicar MF” las eliminamos, debido a que parecía crear confusión con “practicar yoga” o “practicar meditación”.

En el cuestionario inicial no proporcionábamos unas definiciones de yoga o meditación, entre otras cosas porque existen muchos tipos, y por tanto variedad de definiciones y maneras de abordarlas, y lo que nos interesaba realmente era saber cuántos docentes practicaban en Cantabria y cuánto practicaban, independientemente del tipo de ejercicios. Gracias a las

sugerencias de los expertos nos tuvimos que replantear esto, y decidimos finalmente proporcionar por un lado una definición de *hatha yoga* muy sencilla y clara, y por otro lado una definición de meditación que intentara englobar lo máximo posible a cualquiera de los tipos de meditaciones que podemos encontrar en nuestro contexto cultural. También tuvimos que considerar el separar mejor estas dos prácticas en el cuestionario, en esta primera existían varios ítems donde preguntábamos sobre yoga y meditación de una manera conjunta. Gracias a los comentarios ofrecidos a través de esta plantilla, nos dimos cuenta de que realmente era necesario marcar una diferencia entre estos dos conceptos, creando ítems independientes, unos de yoga y otros de meditación, para no crear confusión y facilitar la cumplimentación de la herramienta.

La tercera sección de preguntas de la plantilla de valoración del cuestionario ha recogido las opiniones acerca del número y orden de las preguntas de la herramienta, esta es la figura correspondiente:

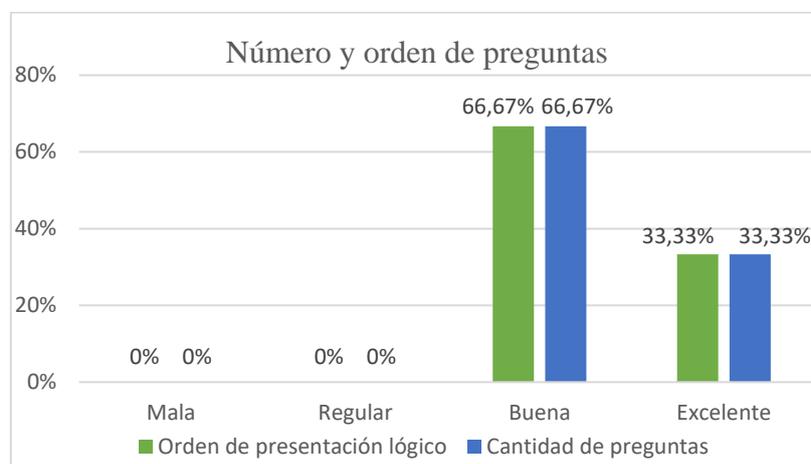


Figura 7. Opiniones de los expertos acerca del número y orden de las preguntas del cuestionario

Tras observar los resultados obtenidos que muestra la figura 7 y los comentarios ofrecidos en las preguntas abiertas de la sección, llegamos a la conclusión de que no existía la necesidad de modificar demasiado ni el orden de las preguntas ni la cantidad de estas. Aun así, es importante mencionar que acabaron produciéndose algunos cambios por motivos lógicos

relacionados con los cambios mencionados de otras secciones, de tal manera que por ejemplo el número de ítems paso de ser 27 a ser 36.

La cuarta sección de preguntas recoge las opiniones respecto a la división por apartados del cuestionario, la figura es:

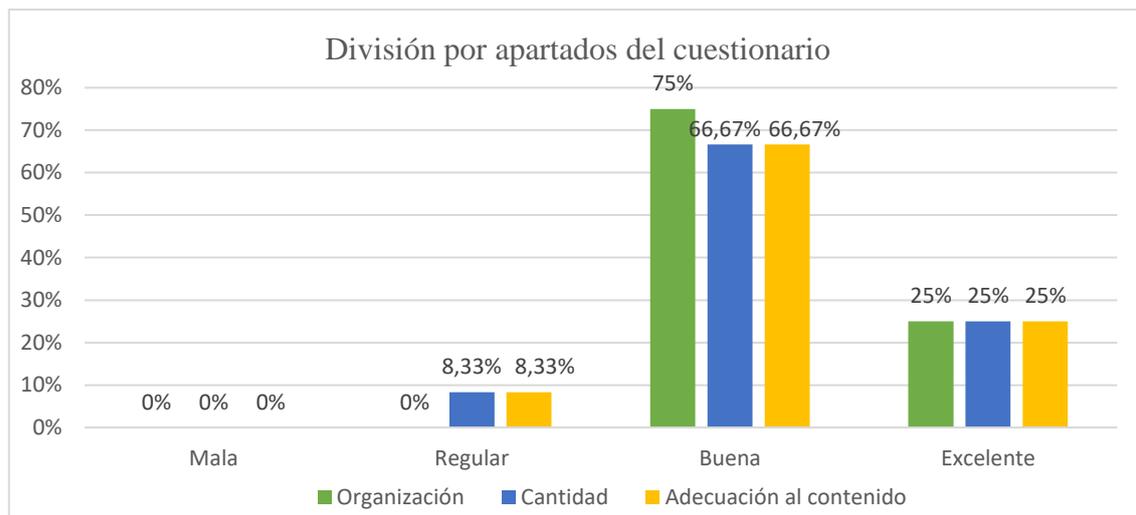


Figura 8. Opiniones de los expertos sobre la división por apartados del cuestionario evaluando su organización, cantidad y adecuación al contenido.

En base a las recomendaciones recibidas decidimos únicamente realizar un pequeño cambio respecto a las dimensiones en las cuales se dividía el cuestionario. La versión inicial incluía la última parte del cuestionario de comentarios y sugerencias como una dimensión más, la dimensión G, y se decidió no llamarlo así, introduciendo directamente el título de la pregunta, y permitiendo así que tuviera una apariencia de ser un cuestionario de menor tamaño.

La quinta sección de preguntas de la plantilla de valoración recoge las opiniones de los expertos en referencia a la escala de respuestas utilizada en el cuestionario, la figura que nos muestra los resultados es la siguiente.

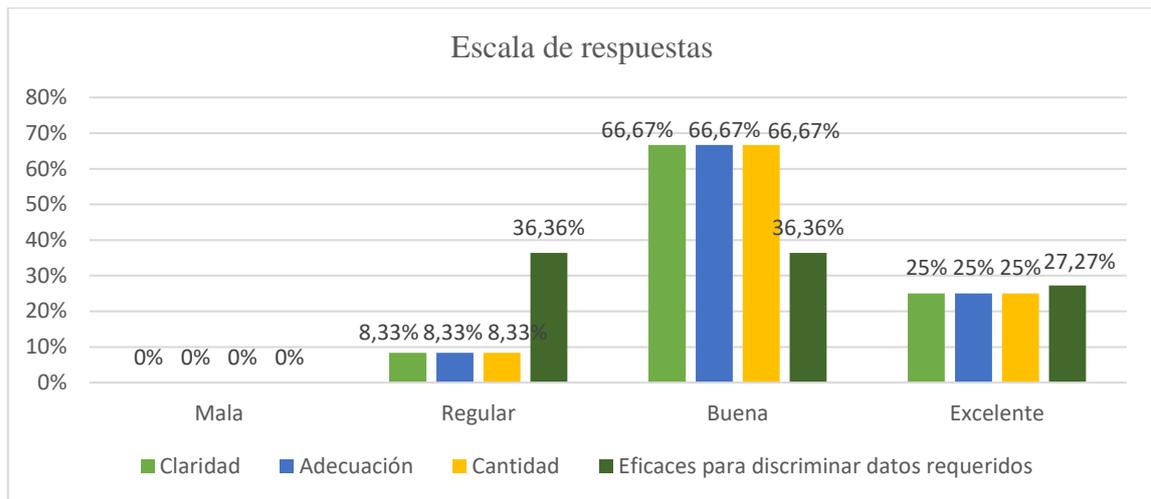


Figura 9. Opiniones de los expertos acerca de la escala de respuestas utilizada evaluando la claridad, adecuación, cantidad y la eficacia para discriminar datos requeridos.

Según podemos observar la figura 6, aunque muestra unos resultados con tendencia positiva hacia la escala de respuestas utilizada, existe un porcentaje considerado que califica como *regular* la eficacia de dicha escala para poder discriminar datos requeridos. Según algunos comentarios recibidos, recomendaban añadir una quinta opción a dicha escala, como por ejemplo la opción *no lo sé*. Desde esta investigación no quisimos cambiar la escala porque creemos que ese tipo de opciones pudiera ayudar a un acomodamiento por parte del participante por no decantarse hacia un lado u otro, pudiendo crear una cierta pasividad por parte del docente a la hora de cumplimentar el cuestionario. Creemos que hemos proporcionado suficiente información y con la comprensión necesaria como para poder contestar honestamente según la experiencia y opinión de cada uno/una bajo la escala de respuestas propuesta. De todos modos, creemos que el hecho de que haber reelaborado determinadas preguntas, cuidado finalmente mucho más la redacción y reorganizado las ideas y conceptos, ha ayudado a que las opciones de respuestas proporcionadas fueran suficientes.

En cuanto el formato de presentación de la escala de respuestas, realizamos un cambio, y es que en un principio estaba colocada en vertical, y decidimos que, por ahorro de espacio y comodidad visual, pasara a colocarse en sentido horizontal.

En la sexta sección de preguntas de la plantilla de valoración se abordan las opiniones acerca de las instrucciones que proporcionamos a lo largo del cuestionario, y la figura que muestra las respuestas es la siguiente:

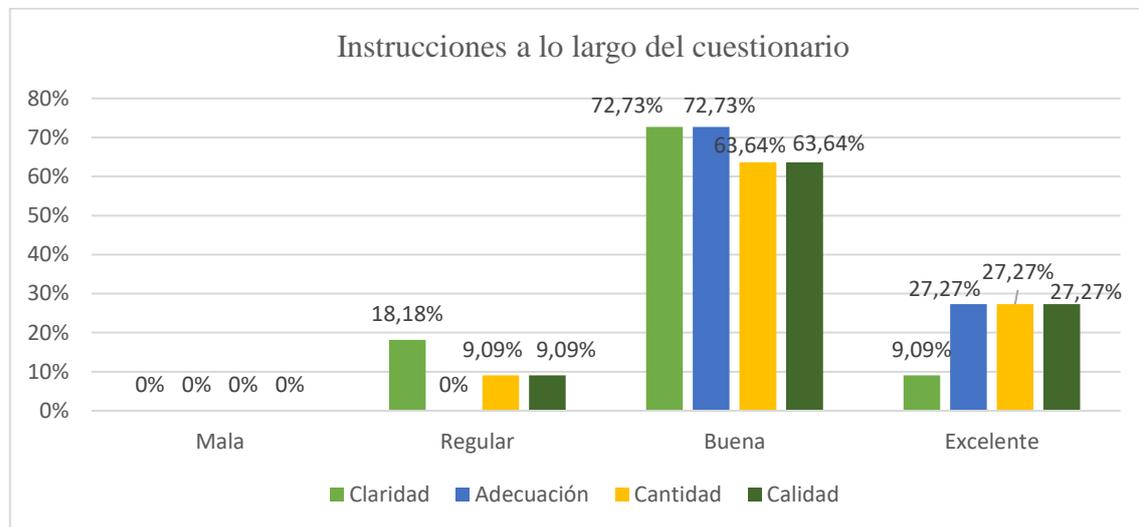


Figura 9. Opiniones de los expertos acerca de las instrucciones proporcionadas a lo largo del cuestionario, evaluando la claridad, adecuación, cantidad y calidad.

Aunque en términos generales observamos buenos resultados respecto a las instrucciones que fuimos ofreciendo a lo largo del cuestionario, hicimos hincapié de nuevo en intentar proporcionar información con mayor claridad. En el formato papel intentamos mejorar la redacción en aquellas instrucciones que recordaban a qué pregunta pasar en caso de no tener que contestar alguna de ellas (véase la Dimensión D del Anexo 1), facilitando una mayor comprensión y dando un ritmo armónico al cuestionario, mientras que en el formato on-line no hubo necesidad de hacer indicaciones porque el mismo programa te llevaba a un apartado u otro dependiendo de la respuesta dada anteriormente.

De nuevo creemos que los porcentajes más bajos del gráfico corresponden a esa necesidad, que los expertos nos han ido comunicando en las otras secciones, de organizar y aclarar ideas, por lo que aquellas instrucciones que fuimos dando a lo largo del cuestionario se vieron ligeramente modificadas en función de la lógica del momento.

La séptima y última sección de la plantilla de valoración del cuestionario muestra la valoración general del cuestionario:

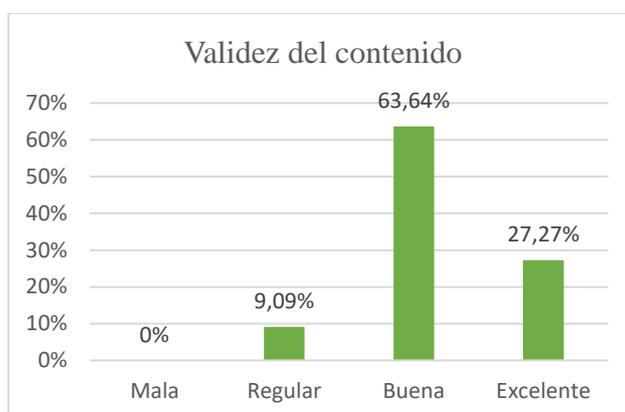


Figura 10. Valoración general del cuestionario: validez del contenido del cuestionario.

Los comentarios proporcionados por los expertos han sido en general muy positivos. Hemos intentado considerar lo máximo posible aquellas recomendaciones que tenían sentido para nuestra investigación, aquellas en las que varios expertos coincidían, así como en aquellos comentarios aislados que pudieran, bajo nuestro punto de vista, tener información importante de fondo.

Gracias a las sugerencias y valoraciones de los jueces expertos, creemos que conseguimos la información necesaria para realizar las modificaciones oportunas, mejorando aún más así la versión final del cuestionario.

CUESTIONARIO FINAL PARA ESTA INVESTIGACIÓN

Por lo tanto, el instrumento final de recogida de información que hemos diseñado es el denominado *Cuestionario sobre Mindfulness para docentes de Primaria de la Comunidad de Cantabria*. Como hemos indicado anteriormente podemos acceder al cuestionario en formato papel (Ver Anexo 1). También podemos acceder a esta herramienta a través del enlace a la plataforma on-line Limesurvey que se presenta a continuación:

<https://encuestas.unican.es/encuestas/index.php/463693?lang=es>

Este cuestionario ha pasado finalmente a estar compuesto por 6 dimensiones y 36 preguntas tal y como se aprecia a continuación en la tabla 4. Seguidamente explicaremos cada dimensión.

Tabla 4. Estructura general del "Cuestionario sobre Mindfulness para docentes de Primaria de la Comunidad de Cantabria"

DIMENSIONES	Nº ÍTEMS
A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	8
B. CONOCIMIENTO DE MINDFULNESS	6
C. IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE MINDFULNESS	7
D. PRÁCTICA DE TÉCNICAS DE MINDFULNESS	8
E. INTERÉS EN MINDFULNESS	4
F. INTERÉS EN PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN	3 ²⁸

La primera de las dimensiones, *A-DATOS DE IDENTIFICACIÓN*, aparte de recoger información sobre el género, tipo de centro y años de experiencia docente, también recoge información sobre el grado de pasión por la docencia, interés por innovar en la educación, cantidad de alumnado con necesidades educativas especiales que tiene en ese año académico, y el estrés que puedan sentir en el aula con estudiantes o con compañeros de trabajo.

La segunda de las dimensiones, *B-CONOCIMIENTO DE MF*, recoge el grado de conocimiento que se atribuyen los docentes acerca de MF, meditación y yoga, ya que son tres pilares fundamentales en esta investigación. Aún en esta parte del cuestionario, no le hemos proporcionado al docente ninguna definición de dichos conceptos, con la intención de no influenciar esas primeras respuestas de introducción hacia el tema.

²⁸ Estos 3 ítems corresponden a los 2 ítems de la dimensión en sí, más 1 ítem correspondiente a los comentarios y sugerencias finales.

La tercera dimensión, *C-IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE MF*, recoge información sobre la opinión de los docentes en cuanto a la importancia y relevancia de MF en su vida personal, en la Educación de Primaria, en las relaciones personales con otros docentes, en las relaciones con el alumnado y, en su labor didáctica, basándose todo ello en una definición de MF que les proporcionamos, y que está elaborada a partir de las definiciones de Gunaratana (1992) y Hanh (2011). La definición proporcionada: *Mindfulness es la capacidad que tenemos de poder observar imparcialmente aquello que ocurre en el momento presente. Es un estado de percepción que nos permite ser conscientes, con una mayor claridad, de lo físico, lo mental, y lo emocional. La capacidad de mindfulness nos permite manejar nuestro sufrimiento y generar paz, comprensión y compasión.* Reconocemos la dificultad de definir este concepto de una manera sencilla y rigurosa a la vez, por lo que optamos por definir MF con algunas de las características más destacadas y de fácil entendimiento para cualquier persona con o sin experiencia en el tema. Asimismo, nos gustaría indicar que al final de la definición optamos por añadir desde esta investigación la afirmación *Las técnicas que se utilizan principalmente para desarrollar la capacidad de mindfulness son meditación y/o yoga*, porque en otras cosas, como ya hemos indicado en el marco teórico, los programas de intervención de MF principalmente están formados por estas dos prácticas y creímos relevante ofrecer tal información al docente antes de contestar.

La cuarta dimensión, *D-PRÁCTICA DE TÉCNICAS DE MF*. En la elaboración de este cuestionario decidimos denominar como “técnicas” de MF al yoga y la meditación porque, por un lado, como hemos indicado ya anteriormente, los programas de intervención de MF parecen utilizarlas como pilares fundamentales y creímos que era una manera coherente de presentarlas al docente a la hora de la cumplimentación del cuestionario. Aun así, en nuestra revisión teórica ya hemos dejado explícito que el yoga y la meditación no son simplemente unas técnicas de MF, por lo que creemos que no es necesario entrar de nuevo en más detalles.

Esta dimensión fue diseñada para recoger información sobre la frecuencia de práctica de meditación y/o yoga en la actualidad del profesorado, sobre el grado de influencia que perciben los docentes que pueda tener en su docencia y para conocer si lo han llegado a introducir en el aula con sus estudiantes. Para su cumplimentación proporcionábamos dos definiciones elaboradas a partir de la teoría presentada en el marco teórico. Por un lado, definimos el concepto de yoga haciendo referencia principalmente al hatha yoga, e intentando simplificarlo suficiente para un fácil entendimiento por parte de todos: *“El yoga es la realización de posturas físicas usando una respiración determinada y observando sensaciones, emociones o pensamientos.”*. Por otro lado, proporcionamos una definición de meditación que se centrara en el *proceso* completo de la meditación, evitando la confusión de relacionarlo con un ejercicio de concentración sin más, y a la vez una definición que fuera relativamente general para no catalogarse en ninguna línea concreta de tipo de PC: *“La **meditación** consiste en mantener nuestra atención de manera constante en un objeto (respiración, sensaciones, sonidos...) aprendiendo a reconocer las distracciones y a no dejarnos llevar por ellas. Una vez conseguido, abrimos nuestro ángulo de percepción observando el momento presente tal cual se va presentando”*.

De la misma manera no hemos querido especificar qué variaciones de yoga y meditación existen, ni entrar en más detalles, para no añadir mayor confusión al docente al cumplimentar el cuestionario.

Esta dimensión nos permite recoger la información sobre la frecuencia de práctica de aquellos docentes que estén posteriormente estén interesados en participar como muestra para nuestro estudio cualitativo, de tal manera que podamos reunir ya parte de la información que requerimos para la selección de esta.

En la quinta dimensión, *E-INTERÉS EN MF*, recogemos el grado de interés en desarrollar dicha capacidad, en practicar yoga y meditación y en recibir formación en MF adaptada a sus necesidades como docente de Educación Primaria.

Con la sexta dimensión, *F-INTERÉS EN PRACTICAR EN NUESTRA INVESTIGACIÓN*, aspiramos a encontrar a un grupo de docentes, de los cuales pretendemos elegir posteriormente 16, se trata de docentes con experiencia en meditación o yoga, de tal manera que podamos encontrar a la muestra para la investigación cualitativa a realizar posteriormente y explorar así el concepto de DM. En el cuestionario que presentamos aparece la cifra de 30 docentes, porque en un principio no habíamos considerado detenidamente las dificultades con un grupo tan amplio a la hora de realizar algunas de las tareas en la formación, en concreto, aquellas caracterizadas por la participación y a la puesta en común. Finalmente hemos tenido la intención de encontrar solo 16 docentes. Por otro lado, pretendemos saber si hay docentes sin aparente experiencia en MF que quieran participar en futuras investigaciones acerca de este tema, y recoger esos contactos, en una base de datos, si fuese así.

Al final del cuestionario, bajo la denominación de *COMENTARIOS Y SUGERENCIAS* dejamos la oportunidad a los participantes, de escribir cualquier tipo de comentario o sugerencia respecto al tema de MF en la educación, con el propósito de poder dejar un espacio para información adicional que no hubiéramos recogido en el cuestionario y que el docente creyera oportuno matizar. Creemos que, al ser un tema de tanta actualidad, y a la vez novedoso, es muy interesante dar voz al docente, y poder recoger información que pueda ser relevante, y así tenerla en cuenta para la siguiente fase de la investigación o para futuras investigaciones.

A lo largo del cuestionario para dar respuesta a las preguntas cerradas hemos utilizado en la mayoría de los casos una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta (nada, poco,

bastante y mucho). Por otro lado, para las tres primeras preguntas del apartado A. Datos de identificación, así como las D1 y D2 del apartado D, hemos utilizado una escala tipo Likert coherente con las necesidades de estas.

4.3.2.2.2 Aplicación piloto. Análisis descriptivo de los ítems

Tras el diseño y validación del contenido procedimos a la aplicación piloto del cuestionario en una muestra no probabilística ajustada a los criterios de la investigación, durante los meses de noviembre y diciembre de 2015. Contamos así con la colaboración de profesores de primaria de cinco colegios concertados de la Comunidad de Cantabria, el número total de docentes fue de 51 siguiendo las recomendaciones de Gaitán y Piñuel (1998), que establecen que el número adecuado debe oscilar entre las 30 y 100 personas.

Los 51 profesores cumplieron el cuestionario en formato papel, a pesar de que ofrecimos también la opción de realizarlo a través de un enlace on-line.

A continuación, presentamos una tabla con los datos identificativos de los participantes en la aplicación piloto de la fase cuantitativa de esta investigación.

Tabla 5. Datos identificativos de los participantes en la aplicación piloto del cuestionario. Validación de la herramienta

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAJE
Género:	
• Femenino	72.5%
• Masculino	27.5%
Tipo de centro:	
• Público	0%
• Concertado	100%
• Privado	0%
Años de experiencia docente:	
• De 0 a 5 años	31.4%
• De 6 a 15 años	21.6%
• De 16 a 25 años	23.5%
• Más de 25 años	23.5%
Interés por Innovar:	
• Nada	0%
• Poco	0%
• Bastante	43.1%
• Mucho	56.9%
Pasión por la docencia:	

• Nada	0%
• Poco	0%
• Bastante	19.6%
• Mucho	80.4%
Estrés en el aula:	
• Nada	39.2%
• Poco	49.0%
• Bastante	9.8%
• Mucho	2.0%
Estrés interacción docentes:	
• Nada	49.0%
• Poco	49.0%
• Bastante	2.0%
• Mucho	0%
Alumnado ACNEAE:	
• Nada	8.0%
• Poco	52.0%
• Bastante	26.0%
• Mucho	14.0%

Para analizar la validez y fiabilidad del instrumento eliminamos los ítems identificativos (Dimensión A) y las preguntas abiertas (Dimensión F). Por lo tanto, el análisis ha sido realizado sobre 25 ítems (Dimensiones B, C, D y E)

Una vez descritos los ítems identificativos del cuestionario, prescindimos de ellos para analizar la media, la desviación típica y el Alfa de Cronbach sobre el resto de los ítems de esta herramienta. Las puntuaciones medias fluctúan entre valores de .45 y 3.12 y el rango de las puntuaciones de las desviaciones típicas oscila entre .555 y 1.659.

Tabla 6. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario

ÍTEMS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	CRONBACH'S ALPHA
B11	1.98	.905	.931
B12	1.69	.583	.931
B13	2.94	.810	.930
B14	2.18	.555	.929
B15	3.12	.739	.933
B16	2.12	.588	.930
C11	3.04	.774	.927
C12	3.02	.787	.927
C13	2.88	.840	.927

C14	3.00	.894	.927
C15	3.02	.787	.928
C16	2.96	.774	.926
C17	2.92	.771	.928
D11	1.67	.841	.928
D12	1.39	.695	.928
D2	1.25	1.659	.935
D3	.63	1.183	.928
D41	1.29	1.474	.927
D42	.98	1.175	.929
D51	.73	1.282	.928
D52	.45	.783	.928
E11	2.69	.735	.927
E12	2.55	.808	.927
E13	2.40	.904	.927
E14	2.88	.773	.928

Aunque después de este análisis no hubo necesidad de volver a modificar realmente ninguno de los ítems, realizamos cambios menores, básicamente estéticos, para seguir perfeccionando así nuestra herramienta de evaluación de esta etapa de la investigación.

4.3.2.2.2.3 Análisis de consistencia interna. Fiabilidad del cuestionario

Toda la información obtenida de la muestra de 51 docentes fue introducida en el programa SPSS v.22, para conseguir los resultados de fiabilidad del instrumento mediante el análisis de consistencia interna.

Recordamos de nuevo que para analizar la fiabilidad del instrumento eliminamos los ítems identificativos y las preguntas abiertas y que, por lo tanto, hemos realizado el análisis sobre 25 ítems.

Determinamos la consistencia interna mediante la prueba Alfa de Cronbach, cuyos valores oscilan entre 0 y 1. Se consideran valores aceptables cuando superan .70. A través del

programa hemos calculado el Alfa de Cronbach global y de cada dimensión. A continuación, presentamos en la siguiente tabla los coeficientes de fiabilidad del cuestionario.

Tabla 7. Resumen de los coeficientes de fiabilidad del cuestionario por el método Alfa de Cronbach

DIMENSIONES	Nº ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH
CONOCIMIENTO DE MINDFULNESS	6	.788
IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE MINDFULNESS	7	.965
PRÁCTICA DE TÉCNICAS DE MINDFULNESS	8	.887
INTERÉS EN MINDFULNESS	4	.888
TOTAL		.931

Ante los resultados de la tabla 7, podemos afirmar que hemos diseñado una herramienta de evaluación fiable para las necesidades de esta investigación.

4.3.2.2.3 Discusión y conclusiones acerca del instrumento

Después de todo el proceso de diseño y validación del cuestionario, hemos realizado varias reflexiones importantes a mencionar, sobre todo las referentes a la dimensión D del cuestionario, el dedicado a la “práctica de técnicas de MF”. Esta dimensión estaba dirigida solamente a aquellas personas que practican yoga y meditación en la actualidad, es decir que aquellos docentes que hubiesen practicado anteriormente pero que no lo hicieran actualmente, no han podido responder a esos ítems. Desde esta investigación tuvimos consciencia de ello desde el comienzo, porque realmente elaboramos esta dimensión con la intención de poner prioridad a los docentes con experiencias más recientes. Sabíamos que existía la posibilidad de que hubiese personas con experiencia anteriormente en estas prácticas y que quisieran aportar información acerca de las mismas, y esto fue una de las razones por las que quisimos añadir un ítem de respuesta abierta al final del cuestionario (comentarios y sugerencias). Aun

así, y tras numerosas reflexiones, creemos que sería interesante en futuras intervenciones, el tener en cuenta de manera más explícita esos casos y, analizar cómo esa información puede relacionarse con la obtenida en esta investigación.

Acerca de las PC que hemos tenido en cuenta en esta investigación, creemos que quizás sería interesante que el uso futuro de este cuestionario estuviese conectado con el debate que existe sobre qué otras prácticas, bajo la denominación de *contemplativas* o no, puedan utilizarse para trabajar nuestra capacidad de MF. Podríamos considerar añadir otra serie de PC a este cuestionario, completando o modificando así el mismo.

Algunas de nuestras conclusiones, respecto a la herramienta de evaluación que presentamos aquí, son que, a lo largo del proceso de validación hemos podido mejorar considerablemente la versión final de esta herramienta, y también, que hemos diseñado un cuestionario con unos índices de fiabilidad y validez muy aceptables.

Como hemos podido apreciar, el análisis de la validez de contenido de la herramienta a través de las valoraciones y sugerencias de los expertos, permitió realizar las modificaciones y mejoras necesarias; el análisis descriptivo de los ítems permitió confirmar el comportamiento normal de los mismos, y por último, el análisis de la consistencia interna del cuestionario mediante el Alfa de Cronbach revela un valor global de .931 convirtiéndolo así en una herramienta fiable para nuestros objetivos.

Finalmente, cabe destacar que esta investigación está contextualizada en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y los resultados obtenidos no se pueden generalizar al resto del territorio nacional, con lo cual, si se quisiera aplicar en otros contextos nacionales o internacionales sería necesario hacer una adaptación.

4.3.2.3 Procedimiento

Después de ser diseñado el cuestionario, y comprobados sus buenos resultados de validez y fiabilidad, proseguimos a su aplicación en nuestra muestra, los 356 docentes de Primaria de la Comunidad de Cantabria.

Para acceder a la muestra de esta fase de la investigación utilizamos dos vías. La primera de ellas fue a través de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Cantabria, que tras una previa reunión donde expusimos el proyecto de investigación al completo, accedieron a colaborar con nosotras comprometiéndose a hacer de intermediario para intentar contactar con los docentes de Primaria. La Consejería envió un email al profesorado de Primaria de cada colegio de esta Comunidad, solicitándoles que participaran en nuestra investigación cumplimentando el cuestionario a través del enlace a la plataforma on-line Limesurvey que proporcionábamos. Conseguimos un total de 152 cuestionarios.

Debido a la reducida cantidad de respuestas obtenidas a través de la Consejería, decidimos utilizar otra vía para acceder al resto de nuestra muestra. Contactamos telefónicamente con los centros de Educación Primaria de Cantabria, ofrecimos la posibilidad de acudir directamente a ellos y proporcionar el cuestionario en formato papel. A través de esta vía conseguimos un total de 204 cuestionarios cumplimentados.

Por tanto, del total del profesorado de primaria durante el curso académico 2015-2016 de 1198, se consiguió las respuestas de un total de 356 docentes a lo largo de los meses de febrero y marzo de 2015. A través de esta fase, conseguimos finalmente el propósito de encontrar a la muestra que utilizaremos para nuestra fase cualitativa.

Los resultados y análisis cuantitativos los podremos ver el capítulo 5.

4.4 Fase cualitativa de la investigación: estudio de caso

4.4.1 Introducción

Como ya hemos adelantado en la introducción de este capítulo, nuestra fase cualitativa consiste en explorar el concepto de DM a través de un estudio de caso formado por docentes de Primaria de Cantabria.

Hemos explorado primero este término a través de la revisión de la literatura en el marco teórico de esta tesis. A través de la fase cuantitativa hemos conseguido el propósito de localizar a nuestra muestra con la cual trabajaremos a partir de ahora, y además hemos conseguido describir la población de donde extraemos dicha muestra. En esta fase comenzamos una exploración profunda sobre lo que pueda significar una DM según las experiencias y opiniones de un grupo de docente de Primaria de Cantabria, unos docentes con experiencia previa en PC y en el desarrollo de la capacidad de MF.

Como hemos indicado ya en la introducción de este capítulo, la popularidad que existe alrededor del tema de MF en educación está ayudando a que aparezcan nuevos términos que aún están poco estudiados y analizados, como el de DM. Por lo tanto, este estudio exploratorio no tiene el afán de querer encontrar una respuesta única, clara y concisa sobre lo que significa este concepto, al ser un término relativamente nuevo y con muchas dudas alrededor, pero sí que pretende abrir una nueva puerta para poder entender desde un punto de vista práctico y desde el propio docente, lo que pudiera significar este término y provocar una reflexión acerca de este tema.

Como investigación cualitativa, los resultados no podrán extrapolarse a otros contextos, pero creemos que la información obtenida, no solo ayuda a entender un poquito más cómo son estos docentes en concreto, cómo ejercen la docencia y sus opiniones sobre este tema,

sino que con esta investigación ayudamos a ampliar el discurso acerca del concepto de DM y de posibles indicadores en torno al mismo.

En los últimos años ha existido un gran interés en querer entender y definir el concepto de MF y poder medirlo, de ahí han surgido los cuestionarios mencionados en nuestro marco teórico (FMI-8, MAAS, KIMS, CAMS, MQ, TMS, FFMQ y PHLMS, citados en el capítulo 1). Estos cuestionarios no están dirigidos a ningún público en concreto, son instrumentos que a través de algunas de las características que definen MF, aquellas que los autores han considerado más importantes, miden los niveles de consciencia del momento presente, pero desde una perspectiva general. Con esta investigación queremos acercarnos y poder indagar, lo que puede significar desarrollar MF para el docente de Primaria. Aunque esta investigación aborda el término de DM desde un estudio de caso, creemos que a través de las reflexiones que genere, estamos realizando un acercamiento para poder abordar en un futuro, el término desde una perspectiva más general si es que es posible. De tal manera que aportar reflexiones sobre posibles indicadores pudiera contribuir por ejemplo a crear en el futuro, el diseño de un cuestionario específico para docentes, poder medir niveles de MF en este colectivo o niveles de una DM (con las diferencias que pudiera haber entre ambos términos), algo novedoso en esta área.

A continuación, presentamos el apartado metodológico de esta fase cualitativa. Comenzaremos por indicar los objetivos generales y específicos, así como las preguntas de investigación que nos planteamos para poder entender así la dirección del camino que intentamos seguir, y por último pasaremos a explicar el método utilizado para abordar esta fase de la investigación.

4.4.2 Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de la fase cualitativa de la investigación (OGL) es:

- OGL1- Explorar el concepto de DM bajo la perspectiva y experiencia de un grupo de docentes de Primaria de Cantabria en activo.

Los objetivos específicos de la fase cualitativa de la investigación (OEL) son:

- OEL1. Diseñar un programa piloto de formación de MF para docentes con experiencia previa en el uso de PC como herramienta de uso personal.
- OEL2. Indagar sobre las experiencias de las docentes a la hora de realizar en su aula cada semana las propuestas planteadas desde la formación diseñada.
- OEL3. Identificar posibles indicadores que describen una DM en las docentes de Primaria de nuestra muestra a través de la reflexión y opinión de ellas.
- OEL4²⁹. Conocer las razones por las cuales las docentes de nuestra muestra realizan, o han realizado, PC con su alumnado. (objetivo emergente)

Las preguntas de investigación de la fase cualitativa (PL) acerca de la opinión y experiencia de las docentes de Primaria que conforman nuestra muestra (inicial y final) son las siguientes:

- PL1. ¿Qué miedos tienen las docentes de nuestra muestra cuando están en el aula?
- PL2. ¿Qué información relevante han descubierto las docentes de nuestra muestra, sobre sus hábitos en la comunicación con su alumnado?
- PL3. ¿Participar en esta formación ha ayudado a que sean las docentes de la muestra, más conscientes de la manera en la que trabajan como docente? Y si es así ¿qué datos relevantes han descubierto sobre ellas mismas?
- PL4. ¿Cómo creen, las docentes de nuestra muestra, que influye en su aula que sean consciente de su cuerpo, emociones o mente al estar dando la clase?

²⁹ Este objetivo surgió cuando ya teníamos a la muestra elegida y observamos que todas ellas habían hecho o hacían PC con el alumnado. Objetivo emergente

- PL5 ¿Cómo creen, las docentes de nuestra muestra, que influye en su aula que realicen una comunicación más consciente con su alumnado?
- PL6 ¿Son capaces, las docentes de nuestra muestra, de reconocer algún rasgo de su comunicación no verbal en ellas cuando son conscientes y compasivas en el aula? Y si es así ¿qué rasgos llegan a identificar?
- PL7 Cuando son conscientes del momento presente ¿consiguen percibir en su alumnado algo en concreto que no perciben cuando están con el piloto automático? Si es así ¿qué perciben?
- PL8 ¿Qué tipo de evaluación creen las docentes de nuestra muestra final que iría más acorde con intentar ser compasiva con su alumnado? Y ¿por qué?
- PL9 ¿Qué relaciones creen las docentes de la muestra final que puedan existir entre MF y sus cualidades, con los métodos de enseñanza?
- PL10 Según la muestra final ¿MF y sus cualidades subyacen en alguna metodología más que en otras, o en realidad estamos hablando de una manera de ser del docente, independientemente del método con el cual desarrolla la actividad docente? Y si subyacen en algunas metodologías más ¿en cuáles?
- PL11 ¿Encuentran las docentes de nuestra muestra, algún tipo de impedimento o resistencia en su contexto educativo, a la hora de tener que tomar sus decisiones en el aula en base al amor y compasión hacia su alumnado? En caso afirmativo ¿cuáles? ¿qué sugerencias tienen para dar solución a dichos impedimentos?

A continuación, presentamos una tabla de correspondencia entre los objetivos y las preguntas de esta fase la de investigación.

Tabla 8. Correspondencia de los objetivos con las preguntas en la fase cualitativa

OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS DE LA FASE CUALITATIVA (OGL y OEL)	PREGUNTAS DE LA FASE CUALITATIVA (PL)
OBJETIVO GENERAL: OGL1- Explorar el concepto de DM bajo la perspectiva y experiencia de un grupo de docentes de Primaria de Cantabria en activo.	
OEL1. Diseñar un programa piloto de formación de MF para docentes con experiencia previa en el uso de PC como herramienta de uso personal.	
OEL2. Indagar sobre las experiencias de las docentes a la hora de realizar en su aula cada semana las propuestas planteadas desde la formación diseñada.	<p>PL1. ¿Qué miedos tienen las docentes de nuestra muestra cuando están en el aula?</p> <p>PL2. ¿Qué información relevante han descubierto las docentes de nuestra muestra, sobre sus hábitos en la comunicación con su alumnado?</p> <p>PL3. ¿Participar en esta formación ha ayudado a que sean las docentes de la muestra, más conscientes de la manera en la que trabajan como docente? Y si es así ¿qué datos relevantes han descubierto sobre ellas mismas?</p>
OEL3. Identificar posibles indicadores que describen una DM en las docentes de Primaria de nuestra muestra a través de la reflexión y opinión de ellas.	<p>PL4 ¿Cómo creen, las docentes de nuestra muestra, que influye en su aula que sean consciente de su cuerpo, emociones o mente al estar dando la clase?</p> <p>PL5 ¿Cómo creen, las docentes de nuestra muestra, que influye en su aula que realicen una comunicación más consciente con su alumnado?</p> <p>PL6 ¿Son capaces, las docentes de nuestra muestra, de reconocer algún rasgo de su comunicación no verbal en ellas cuando son conscientes y compasivas en el aula? Y si es así ¿qué rasgos llegan a identificar?</p> <p>PL7 Cuando son conscientes del momento presente ¿consiguen percibir en su alumnado algo en concreto que no perciben cuando están con el piloto automático? Si es así ¿qué perciben?</p> <p>PL8 ¿Qué tipo de evaluación creen las docentes de nuestra muestra final que iría más acorde con intentar ser compasiva con su alumnado? Y ¿por qué?</p> <p>PL9 ¿Qué relaciones creen las docentes de la muestra final que puedan existir entre MF y sus cualidades, con los métodos de enseñanza?</p> <p>PL10 Según la muestra final ¿MF y sus cualidades subyacen en alguna metodología más que en otras, o en realidad estamos hablando de una manera de ser del docente, independientemente del método con el cual desarrolla la actividad docente? Y si subyacen en algunas metodologías más ¿en cuáles?</p> <p>PL11 ¿Encuentran las docentes de nuestra muestra, algún tipo de impedimento o resistencia en su contexto educativo, a la hora de tener que tomar sus decisiones en el aula en base al amor y compasión hacia su alumnado? En caso afirmativo ¿cuáles? ¿qué sugerencias tienen para dar solución a dichos impedimentos</p>
OEL4. Conocer las razones por las cuales las docentes de nuestra muestra realizan, o han realizado, PC con su alumnado. (objetivo emergente)	

4.4.3 Método

A continuación, explicamos el método seleccionado para esta fase de la investigación justificando y describiendo el tipo de muestra utilizado, el programa piloto de formación que hemos diseñado y aplicado, y las diferentes herramientas de evaluación que hemos diseñado *ad hoc* y utilizado para recoger la información. Al final de este capítulo explicaremos todo el procedimiento y análisis de los datos obtenidos.

4.4.3.1 Muestra: inicial y final

En la fase cualitativa de esta investigación trabajamos con el profesorado en activo de Educación Primaria de los centros de la Red Pública de Cantabria, del curso 2015 – 2016, con experiencia en la realización de PC como uso personal.

La muestra seleccionada comienza estando compuesta inicialmente por 16 docentes con experiencia en la práctica de meditación y/o yoga. Concretamente con docentes que realizan yoga y/o meditación de manera habitual y, que hayan mostrado un interés en colaborar en la investigación a la vez que reciben una formación de MF diseñada para ayudar al docente a realizar una docencia más consciente y compasiva.

Esta muestra inicial, compuesta por 16 docentes, recibió durante el curso académico 2016 – 2017, la formación piloto de MF diseñada para esta investigación, durante la cual se recogió parte de la información. Una vez finalizada la aplicación de la formación, elegimos a la muestra final, compuesta finalmente por 6 docentes, con la intención de profundizar con ellas, a través del grupo focal, en el concepto de DM.

4.4.3.1.1 Proceso de selección de la muestra inicial

El proceso de selección de la muestra inicial se produjo en el curso académico 2015 – 2016 y nuestra intención era seleccionar a 16 docentes. La vía utilizada para su localización ha sido el cuestionario utilizado en la fase cuantitativa (tanto formato on-line como el impreso). A

través de esta herramienta, como hemos indicado anteriormente, se preguntaba al final de este, si aquellas personas que tenían ya una experiencia en PC (meditación y/o yoga en concreto) tenían interés en participar en una investigación a la vez que recibían una formación. Para lo cual les pedimos un email de contacto, y optar así a poder ser parte del grupo.

Una vez localizadas a las personas interesadas, 28 exactamente (25 mujeres y 3 hombres), contactamos con ellos para enviarlos las bases de participación del curso de formación (Ver Anexo 3) en las que ofrecíamos información general del curso y requisitos para poder participar. Con este documento les enviamos también el formulario de inscripción (Ver Anexo 4) para que lo cumplimentaran, y poder obtener la información oportuna para realizar la selección.

Una vez recibidas todas las inscripciones, seleccionamos a docentes que aparte de comprometerse a asistir a cada una de las sesiones en el día de la semana y hora que estipulamos, indicaron mayor estabilidad y frecuencia en su PC personal actual (requisito fundamental para esta fase de la investigación), descartando así a aquellas personas que, aunque tuvieran experiencia anterior, no estuvieran practicando en ese momento con una cierta intensidad³⁰.

En un estudio cualitativo el tamaño de la muestra no es importante desde la perspectiva probabilística, porque el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia, sino que el interés es la profundidad en la indagación, con lo cual lo importante en cuanto al tamaño de la muestra es que sea de calidad (Hernández et al., 2006).

³⁰ Hemos considerado que realizar una PC con intensidad para este estudio fuese como mínimo, practicar dos veces por semana, y preferiblemente que fuese una práctica diaria.

Finalmente, el grupo se constituyó de 16 docentes, que afirmaban tener una práctica personal estable. Casualmente son todas mujeres, de las cuales 1 no pudo terminar la formación, con lo cual contaremos finalmente con la información proporcionada de 15 docentes.

4.4.3.1.2 Información descriptiva de la muestra: perfil profesional, localización geográfica de los centros docentes e información general sobre meditación y/o yoga relativa a la muestra

A continuación, mostramos una tabla descriptiva de la muestra inicial. Los nombres de las docentes en la tabla son nombres ficticios, para poder respetar así el compromiso de confidencialidad que fijamos desde un principio.

La intervención fue realizada en un curso académico posterior al de la selección de la muestra, hecho que afectó en el perfil docente que había sido establecido inicialmente (docentes en activo en Primaria) en 5 de los casos. En la tabla siguiente podemos ver estos casos, que son los de María del Carmen como Orientadora de Secundaria en ese curso, Inés de excedencia, y por último Olivia, Sandra y Luz que ejercieron en Infantil ese año.

Finalmente, decidimos contar con estas docentes para la muestra inicial porque creímos en lo mucho que podían aportar al grupo, durante la formación, para dar respuesta a varias de las preguntas de investigación planteadas, aunque finalmente no contamos con ellas como muestra final.

En la tabla descriptiva que podemos ver a continuación, indicamos por un lado el perfil docente de cada participante, incluyendo en el mismo su titulación básica en educación, su posición actual y algún dato relevante para esta investigación. En la tercera columna indicamos la zona de Cantabria dónde se ubica el centro dónde trabajan y en las siguientes columnas indicamos información acerca de las *prácticas de técnicas de MF* recogidas en la dimensión D del cuestionario mostrado en nuestra fase cuantitativa.

Tabla 9. Información descriptiva de la muestra cualitativa: perfil docente, localización de sus centros docentes e información sobre su práctica de técnicas de MF

DOCENTE ³¹	PERFIL DOCENTE		Zona de Cantabria	Práctica de técnicas de MF (PTMF) ³² : ¿Con qué frecuencia practica meditación (M) y/o yoga (Y)?	PTMF ³³ : ¿Cuánto tiempo hace que comenzó a practicar meditación y/o yoga?	PTMF ³⁴ : ¿Cree que llega a influir en su docencia la práctica de meditación y/o yoga que realiza?	PTMF ³⁵ : ¿Ha llegado a introducir la meditación y/o el yoga en el aula con su alumnado?
	A. Perfil general del docente	B. Ciclo de primaria que imparte en el curso 2016-2017					
1. María del Carmen (MC)	A. Maestra de primaria y orientadora. Interina		Comarca de Santander. Localidad Santander	M: Bastante	M: entre 1 y 5 años	M: Mucho Y: -	M: Poco Y: -
	B. Orientadora IES (Curso 2015-2016 en 2º ciclo de primaria)			Y: Nada	Y: - M:		
	C. Coordinadora Grupo de trabajo <i>Mindfulness en el aula</i> . CEP Cantabria						
2. Carmen (C)	A. Maestra de infantil y primaria. Interina		Comarca de Santander. Localidad Santander	M: Bastante	M: entre 1 y 5 años	M: Mucho Y: Bastante	M: Poco Y: Nada
	B. 3 ciclo de primaria			Y: Poco	Y: entre 1 y 5 años		
3. Irene (I)	A. Maestra de infantil y primaria		Comarca costa occidental. Municipio Alfoz de Lloredo	M: Poco	M: entre 1 y 5 años	M: mucho Y: -	M: Poco Y:
	B. Todos los ciclos de primaria			Y: Nada	Y: -		
4. Ángela (AM)	A. Maestra de infantil y primaria.		Comarca del Pas Miera.	M: Bastante	M: entre 1 y 5 años	M: Mucho Y: Poco	M: Bastante Y: Poco
	B. 2ºCiclo de primaria (5º y 6º) ¿??		Municipio de Santiurde de Toranzo	Y: Poco	Y: entre 1 y 5		
	C. Coordinadora del seminario de MF						

³¹ Las docentes que aparecen en color verde serán las seleccionadas como muestra final (Carmen, Irene, Mónica, Elena, Paula y Jana).

³² Esta columna y las siguientes que se denominan bajo *Práctica de Técnicas de MF*, corresponde a la información recogida del apartado D del cuestionario realizado en la investigación cuantitativa. Recordamos que las opciones de respuesta de cada pregunta son: NADA, POCO, BASTANTE, MUCHO. Por tanto, las respuestas de esta columna y de las siguientes de esta tabla, recogen información de antes de participar en el programa piloto de formación. En concreto en esta columna se recogen las respuestas a las preguntas D1.1 (¿Con qué frecuencia practica meditación?) y D.1.2 (¿Con qué frecuencia practica yoga?). El asterisco indica los resultados de frecuencia que personalmente indicaron, en algunos de los casos, durante la primera sesión de la formación.

³³ Esta columna muestra las respuestas a las preguntas D.2 (¿Cuánto tiempo hace que comenzó a practicar meditación?) y D.3 (¿Cuánto tiempo hace que comenzó a practicar yoga?) del cuestionario. El asterisco indica los resultados del tiempo exacto que llevan practicando que personalmente indicaron, en algunos de los casos, durante la primera sesión de la formación.

³⁴ Esta columna muestra las respuestas a las preguntas D.4.1 (¿Cree que llega a influir en su docencia la práctica de meditación que realiza?) y D.5.1 (¿Cree que llega a influir en su docencia la práctica de yoga que realiza?) del cuestionario.

³⁵ Esta columna muestra las respuestas a las preguntas D.4.2 (¿Ha llegado a introducir la meditación en el aula con su alumnado?) y D.5.2 (¿Ha llegado a introducir el yoga en el aula con su alumnado?) del cuestionario.

	en su centro escolar			años			
5. Inés (IG)	A. Maestra de infantil y primaria B. Excedencia (Curso 2015-2016 en 2º ciclo de primaria)			M: Poco Y: Bastante	M: entre 6 y 10 años Y: entre 6 y 10 años	M: Mucho Y: Bastante	M: Bastante Y: Bastante
6. Mónica (M)	A. Maestra de infantil y primaria. Audición y Lenguaje. Interina B. Todos los cursos	Comarca del Besaya. Municipio de San felices de Buelna		M: Bastante Y: Poco	M: entre 1 y 5 años Y: entre 6 y 10 años	M: Bastante Y: Poco	M: Poco Y: Nada
7. Elena (E)	A. Maestra de primaria B. 1Cicloº Primaria (2ºcurso)	Comarca del Besaya. Municipio de Torrelavega		M: Bastante Y: Bastante	M: entre 1 y 5 años Y: entre 1 y 5 años	M: Bastante Y: Bastante	M: Bastante Y: Poco
8. Paula (P)	A. Maestra de primaria B. 2º Ciclo de primaria	Localidad de la costa occidental. Municipio de Suances		M: Poco Y: Bastante	M: entre 1 y 5 años Y: entre 1 y 5 años	M: Poco Y: Poco	M: Nada Y: Poco
9. Paloma (MP)	A. Maestra de primaria B. 1 ciclo de primaria	Comarca de Santander. Localidad Santander		M: Poco Y: Nada	M: menos de 1 año Y: -	M: Bastante Y: -	M: Poco Y: -
10. Jana (J)	A. Maestra de infantil y primaria. Música. Interina B. Todos los cursos (infantil y primaria)	Comarca del Besaya. Municipio de San felices de Buelna		M: Poco Y: bastante	M: entre 1 y 5 años Y: entre 1 y 5 años	M: Bastante Y: Bastante	M: Poco Y: Poco
11. Olivia (O)	A. Maestra de infantil y primaria. Interina B. 2º ciclo de infantil (Curso 2015-2016 en 1 ciclo de primaria)	Comarca de Asón Agüera. Municipio de Voto		M: Poco Y: Bastante	M: más de 10 años Y: más de 10 años	M: Bastante Y: Bastante	M: Poco Y: Poco
12. Celeste³⁶ (Ce)	A. Maestra de primaria. Interina B. 3 ciclo de primaria (5º)	Comarca Asón Agüera. Municipio de Ramales		M: Mucho Y: Poco	M: entre 1 y 5 años Y: entre 1 y 5 años	M: Mucho Y: Poco	M: Mucho Y: Nada
13. Sandra (S)	A. Maestra de infantil y primaria B. 1 ciclo de infantil (Curso 2015-2016 en 1 ciclo de primaria)	Comarca de Santander. Localidad Santander		M: Bastante Y: Mucho	M: Más de 10 años Y: Más de 10 años	M: Mucho Y: Poco	M: Poco Y: Poco
14. Luz (L)	A. Maestra de infantil y primaria B. Infantil de 3 años	Comarca costa oriental. Municipio de Castro Urdiales		M: Nada Y: Bastante	M: - Y: entre 1 y 5 años	M: - Y: Poco	M: - Y: Poco

³⁶ Celeste fue elegida también como participante para nuestra muestra final, pero por razones personales no pudo presentarse el día de la aplicación de la herramienta final

15. Begoña (B)	A.	Maestra de infantil y primaria. Interina	Comarca del Besaya. Localidad Torrelavega	M: Poco Y:	M: más de 10 años Y: más de 10 años	M: Bastante Y: Poco	M: Nada Y: Poco
	B.	1 ciclo de primaria		Bastante			
16. Vanesa³⁷ (V)	A.	Maestra de primaria	Comarca de Santander.	M: Poco	M: Menos de 1 año	M: Nada	M: Nada
	B.	2º Ciclo de primaria	Municipio de Camargo	Y: Poco	Y: entre 1 y 5 años	Y: Nada	Y: Nada

³⁷ Esta docente se ausentó durante varias sesiones no pudiendo así seguir el ritmo de las mismas, e incluso tuvo que abandonar por motivos personales la formación antes de que finalizase, con lo cual decidimos prescindir de la información que había proporcionado.

4.4.3.1.3 Información descriptiva de la muestra: experiencia concreta en PC

A continuación, mostramos otra tabla descriptiva de la muestra, en este caso indica las diferentes PC en las que cada docente tiene experiencia. La clasificación que realizamos en la tabla sigue la misma estructura de PC que mostrado en nuestro capítulo 2 de esta tesis.

La segunda columna de la tabla recoge información sobre las PC que han estado realizando en algún momento de sus vidas, y también las PC que estaban realizando habitualmente, justo en el momento de recibir la formación piloto desde esta investigación. En la tercera columna, incluimos una breve información sobre las PC que algunas de estas docentes han realizado con su alumnado, en caso de que lo hayan indicado durante las sesiones. La información de esta tercera columna no ha podido ser analizada con detalle, con lo cual no sabemos exactamente como realizan esta sería de PC con el alumnado, bajo qué instrucciones, filosofía o mensaje final, aunque nos contarán las razones de hacerlo en nuestro capítulo 6, cuando veamos los resultados cualitativos.

Tabla 10. Información descriptiva de la muestra cualitativa: experiencia concreta en realizar PC

DOCENTE ³⁸	PC PERSONAL: EXPERIENCIA ESPECÍFICA EN PC Y PRÁCTICA ACTUAL ³⁹	PC y momentos de contemplación ⁴⁰ . Con alumnado
1. María del Carmen	Meditaciones activas: caminar (cuerpo, con elementos de naturaleza), actividades rutinarias (aseo personal) Meditaciones estáticas: con forma (imagen de la vela, olor del incienso, partes del cuerpo a través de scanner corporal observando sensaciones o visualizando, sonidos de objetos, respiración, elementos de la naturaleza) Hatha yoga: mudras Práctica actual: todo lo mencionado, diariamente, desde hace 4 años	Si (pero sin especificar)
2. Carmen	Hatha yoga: mudras M. Estáticas: con forma (vela, incienso, visualizaciones varias, partes del cuerpo - sensaciones). M. Activas: caminar, actividades rutinarias. Práctica actual: todo lo mencionado, diariamente, desde hace algo más de 1 año	Sí (pero sin especificar)
3. Irene	M. Estática: con forma (respiración o partes del cuerpo) Práctica actual: todo lo mencionado, diariamente pero solo durante 15 min, desde hace 2 años	Muy poco. Parar. Consciencia corporal y respiratoria de manera individual a los/as alumnos/as que lo necesitan. Silencios contemplativos.
4. Ángela	M. Estáticas: sonido producidos por los cuencos, sonajas (instrumentos) u otros objetos, mantras, cantos devocionales; imágenes: ojos abiertos y visualización, mandalas, imágenes divinidad, visualizaciones (imagen estática y también visualizaciones “creativas” guiadas por ella o por otras personas); respiración contando y observando movimiento natural; scanner corporal.	M.Estáticas: con forma (Visualizaciones, respiración, sentidos corporales, mantras diversos (afirmaciones, nombre de alumno). Puntualmente. M. Activas: respiración con una hoja en el abdomen; movimientos lentos y conscientes con un

³⁸ Las docentes que aparecen en color verde serán las seleccionadas como muestra final (Carmen, Irene, Mónica, Elena, Paula y Jana)

³⁹ En esta columna se muestran los datos sobre la experiencia específica en PC y práctica actual más habitual de cada docente al comienzo de la formación. Aunque algunos de los datos expuestos los conseguimos a través de la información recogida del apartado de “práctica que realizas” del formulario de inscripción que cumplimentaron para poder acceder la formación, principalmente los datos de esta columna han sido recogidos a través de notas recopiladas por la investigadora durante la primera sesión de la formación durante la tarea (S.1.6) que se explican las diferentes PC, y por tanto donde aprendieron a identificar diferentes tipos de PC.

Es importante señalar que las docentes se han formado en estas prácticas a través de diferentes formatos: clases habituales durante todo el año, en cursos intensivos de fin de semana o retiros y que son formaciones bajo la denominación de *yoga*, *meditación*, *mindfulness* o *técnicas de regulación emocional*.

⁴⁰ Esta columna recoge aquella práctica que realizan, o han realizado, con el alumnado. Pueden ser PC o momentos de contemplación.

	<p>M. Activas con la naturaleza: caminar o con objeto natural (árboles, plantas, sentir la tierra, flores, con animales, insectos, con la vida).</p> <p>Meditaciones activas: devocionales (con cantos o imágenes). Bhakti yoga (Acción).</p> <p>Actividades rutinarias: ducha, cocinar, comer.</p> <p>kundalini yoga y hatha yoga, pero muy poco. Asanas de una forma autodidacta por parte de una de sus profesoras. prácticas autodidactas suyas y de otras personas que le han enseñado.</p> <p>Práctica actual: visualizaciones “creativas”, devocionales. PC autodidacta. Diariamente desde hace 4 años.</p>	<p>vaso con agua y una vela (tienen que ir pasándolo); o una campanita pero sin que suene. Puntualmente.</p> <p>También 45 min 1 vez a la semana a 6 de primaria: meditación (respiraciones, imagen de chakras, sonidos de tambor, partes del cuerpo) y hatha yoga (asanas)</p> <p>Tendencia autodidacta</p>
5. Inés	<p>Raja yoga: Kundalini yoga (asanas) y mantra yoga</p> <p>M. Estáticas: con forma (mantras del Kundalini, elementos de la naturaleza)</p> <p>M. Activas: actividades rutinarias (pintura), caminando en la naturaleza.</p> <p>Práctica actual: raja yoga a través de mantras, kundalini yoga y meditaciones activas a través de actividades rutinarias y caminando naturaleza. Varias veces por semana desde hace 10 años</p>	<p>Sí, mucho. Autodidacta.</p> <p>Meditaciones estáticas con forma (mantras, visualizaciones varias, los sentidos, objetos varios de clase, elementos naturales, gratitud)</p> <p>Haha yoga: asanas (animales)</p>
6. Mónica	<p>Hatha yoga</p> <p>M. Estáticas: sin forma (sin especificar qué ideas abstractas), y con forma (partes del cuerpo, respiración, visualizaciones).</p> <p>M. Activas: caminar y actividades rutinarias</p> <p>Práctica actual: meditaciones activas a través de las actividades rutinarias (lavándose los dientes, cocinando, desayunando) y meditación estática con forma a través de visualizaciones varias y sin forma a través de ideas abstractas. Diariamente, meditación desde hace 2 años y yoga desde hace 8 años.</p>	<p>Prácticas estándar y de creación autodidacta.</p> <p>Grupal e individual en caso de necesidad</p> <p>M. Estáticas con forma (respiración, visualizaciones de imágenes varias, partes del cuerpo, mantras)</p> <p>M. Activas con forma (movimientos con mantras, emociones + dibujo posteriormente).</p> <p>Parar. Silencios contemplativos</p>
7. Elena	<p>Kundalini yoga: asanas, yoga del sonido (mantra yoga, sonidos del cuerpo, sonidos de cuencos) mudras, pranayama.</p> <p>M. Estáticas: con forma (respiración, partes del cuerpo)</p> <p>Práctica actual: todo lo mencionado, diariamente desde hace 4 años</p>	<p>Autodidacta. Varios momentos de la mañana</p> <p>Meditaciones y Hatha yoga (pranayama y asanas)</p> <p>Mañana: escucha música consciente cuando entran.</p> <p>Entre horas o después de recreo: respiraciones guiadas (3 min), m. estáticas (imágenes, mantras cantados); silencios contemplativos.</p> <p>Hora de biblioteca: cuentos a través de asanas</p> <p>Parar.</p>
8. Paula	<p>M. Estáticas: mandalas, respiración, visualizaciones varias, sensaciones del cuerpo</p> <p>Hatha yoga: asanas y pranayama.</p> <p>Práctica actual: hatha yoga y raja yoga. Varias veces por semana desde hace 4 años</p>	<p>Muy poco y de manera esporádica. Respiraciones conscientes.</p> <p>Mandalas en plástica trabajando las emociones</p>

		Silencios contemplativos. Parar.
9. Paloma	M. Activas: caminando No parece finalmente mostrar que tenga mucho hábito actual en la práctica	Puntualmente. Parar. Respiraciones conscientes breves
10. Jana	M. Estáticas: con forma (vela o fuego, body scan, visualizaciones varias, respiración); sin forma (el momento presente) M. Activas: actividades rutinarias (cocinar), caminar Combinación de yoga con otras prácticas que no se consideran contemplativas, en principio, para esta investigación (yoga + danza) Práctica actual: hatha yoga varias veces a la semana. Meditaciones puntualmente. Desde hace 2 años	Con edades pequeñas sí, con los mayores no. Meditaciones (hasta la concentración) y movimiento corporal con música y en el suelo. Meditación con visualizaciones. Parar.
11. Olivia	M. Estáticas: mantras, mandalas, respiración, partes del cuerpo (sensaciones y visualizaciones), visualizaciones varias, elementos de la naturaleza. Meditaciones activas: caminar por la naturaleza, cánticos devocionales, actividades rutinarias (comida consciente y en silencio) Yoga: Kundalini; hatha yoga y reeducación postural. Práctica actual: principalmente hatha yoga; meditaciones con la naturaleza (activas y estáticas) y meditaciones con visualizaciones varias. Varias veces a la semana desde hace más de 10 años.	Comienzo de clase y después del recreo 3 a 5 min. de relajación tumbados o sentados con música clásica. Pequeñas meditaciones (hasta la concentración) de partes del cuerpo, cada día lo guía un alumno diferente. Uso de alguna postura de yoga (que cada uno/a elige) para después del recreo y mantenerla (3 a 5 min). Momentos necesarios del día se detienen para concentrarse y relajarse. Silencios contemplativos En una ocasión con mantra
12. Celeste⁴¹	Hatha yoga. Chi kung. M. Estáticas: con sonido (mantras y cuencos), imagen (mandalas) meditaciones sin forma (ideas abstractas como la rendición, inmersión directa hacia el momento presente) M. Activas: actividades rutinarias (las habituales, pintando) Práctica actual: hatha yoga y chi kung de manera puntual. Meditaciones sin forma y actividades rutinarias diariamente desde hace 4 años	Desde hace 2 años (puntualmente): meditaciones con visualizaciones (10 / 15 min); trabajar la asignatura de historia a través de la visualización guiada. Relajaciones
13. Sandra	Hatha yoga: asanas, pranayama, M. Estática: con forma (respiración), M. Activas: actividades rutinarias (varias durante todo el día) Práctica actual: hatha yoga 4 veces a la semana. Meditaciones las mencionadas, todos los días	Asanas (animales) a través de cuentos en inglés. Ejercicios contemplativos: comida consciente, partes del cuerpo. Meditaciones con visualizaciones a través de

⁴¹ Celeste fue elegida también como participante para nuestra muestra final, pero por razones personales no pudo presentarse el día de la aplicación de la herramienta final

	y varias veces. Desde hace casi 11 años	cuentos
14. Luz	<p>Hatha Yoga: asanas, pranayama.</p> <p>M. Estáticas: con forma (imágenes externas varias como el fuego, scaneo corporal – sensaciones, visualizaciones varias, mantras, imágenes).</p> <p>M. Activas: actividades rutinarias</p> <p>Práctica actual: Hatha yoga varias veces por semana, y meditaciones mencionadas de manera puntual. Desde hace dos años y medio.</p>	<p>Yoga, pero poco. Respiración, relajación, asanas (animales). Cuentos guiados para visualizar. Evocar sensaciones sencillas.</p> <p>Tiene rincón de la calma en clase donde pueden ir a relajarse y tener un elemento personal de cuando eran más pequeños (peluches, manta...).</p> <p>Actividades del aula más conscientes cuando utilizan elementos naturales del centro.</p> <p>Silencios contemplativos</p>
15. Begoña	<p>Gran variedad de PC durante muchos años, pero sin profundizar en prácticamente ninguna.</p> <p>Meditaciones: prácticamente todas las indicadas en el mapa conceptual de la formación.</p> <p>Hatha yoga: asanas y pranayama</p> <p>Práctica actual: hatha yoga diariamente. Meditación con objeto de concentración la naturaleza (meditaciones estáticas y activas), mantras (estáticas), cánticos devocionales (estáticas), Bhakti yoga (rituales) alguna vez a la semana. Desde 12 años</p>	<p>Frecuentemente la respiración consciente cuando están nerviosos, de diferentes maneras.</p> <p>Silencios contemplativos (varios minutos)</p> <p>Asanas en momentos puntuales por necesidades.</p> <p>Meditación con visualizaciones.</p> <p>Cuentos donde se introducen asanas.</p>
16. Vanesa⁴²	<p>Hatha yoga de diferentes tipos: asanas y pranayama</p> <p>Práctica actual: lo mencionado, dos veces por semana desde hace 2 años</p>	

⁴² Esta docente se ausentó durante varias sesiones no pudiendo así seguir el ritmo de estas, e incluso tuvo que abandonar por motivos personales la formación antes de que finalizase, con lo cual decidimos prescindir de la información que había proporcionado.

4.4.3.1.4 Proceso de la selección de la muestra final y justificación

La selección de la muestra final fue realizada al final de la aplicación del programa piloto de formación, y se compuso finalmente de 6 docentes (indicadas en diferente color en las tablas anteriores).

Durante las sesiones de la formación recogimos abundante información acerca de cada una de las participantes en relación con los siguientes criterios de selección de la muestra final:

- Haber mostrado mayor curiosidad y estabilidad en el uso de su PC personal durante la formación. Desde esta investigación apoyamos la idea de que, si no hay curiosidad en nuestra PC, ni en querer trabajarnos internamente, no podemos evolucionar en estas prácticas, ni en nuestro desarrollo personal. De la misma manera, la constancia es fundamental para poder profundizar en este tipo de trabajo.
- Haber mostrado mayor facilidad para detectar su piloto automático, para redirigir su atención al momento presente, y para poder desarrollar las cualidades de MF cuando se encuentra dentro del aula.
- Haber mostrado un mayor conocimiento acerca de sus propios procesos de desarrollo: el proceso de despertar nuestra consciencia del momento presente y el proceso del desarrollo de MF y sus cualidades.
- Haber mostrado mayor facilidad para estar presentes y trabajar en el aula desde la consciencia y la compasión.
- Tener una capacidad de comunicación clara y concisa a la hora de comunicar su experiencia personal. A lo largo de las sesiones tuvieron que compartir sus experiencias personales mostrando algunas de ellas mayor capacidad de comunicación y un uso del lenguaje más claro en sus explicaciones. Descartamos a aquellas docentes

que tendieran a comunicar información difícil de entender o interpretar, información contradictoria o respuestas no relevantes para las preguntas que planteábamos.

- Haber tenido un alto grado de involucración a la hora de realizar los deberes de aula que las pedíamos cada semana en la formación.
- Haber mostrado en su comunicación facilidad para discernir entre sus opiniones y sus experiencias. Para esta investigación es importante tanto las opiniones de las docentes sobre el tema en cuestión, como sus propias experiencias vividas, pero ha sido de gran importancia saber a cuáles de referían, por este motivo era necesario escoger aquellas docentes participantes que comunicaran con mayor claridad si se referían a una opinión sobre el tema o se referían a lo que realmente experimentaban. Descartamos a las participantes que tendieran a confundir ambas, o aquellas que ofrecieran información idealizada sin ningún tipo de relación aparente con su experiencia.
- Requisitos iniciales: estar en activo y con alumnado de primaria. Como hemos indicado anteriormente la elección de la muestra inicial fue realizada en un año académico previo a la realización de la formación, con lo cual, las 5 docentes participantes que no cumplían en ese momento los requisitos planteados fueron descartadas como parte de la muestra final. La justificación principal por la cual hemos mantenido este requisito para la selección de la muestra final, es porque queremos que las participantes que respondan a las preguntas claves sobre el concepto de DM en primaria tengan la experiencia de ejercer la docencia en este grado lo más reciente posible y hayan podido aplicar nuestras propuestas de la formación a la vez durante las semanas que impartimos la misma.

La herramienta utilizaba para recoger esta información fue la observación participante y anotaciones constantes a lo largo de las sesiones de la formación.

De las 15 docentes participantes (porque recordamos que, aunque eran 16 docentes, una de ellas no acabó la formación), y teniendo en cuenta los criterios anteriores, elegimos 7 para aplicar la última herramienta de evaluación y de las cuales finalmente asistieron al grupo focal 6: Carmen, Irene, Mónica, Elene, Paula y Jana. Estas participantes mostraron una buena consistencia en cuanto a los criterios de selección que pusimos, con lo cual creemos que la información que obtengamos a través de ellas es considerada apta para nuestra investigación.

Quedaron excluidas para esta muestra María de Carmen, Inés, Olivia, Sandra y Luz por no cumplir los requisitos iniciales, y también las participantes Ángela, Paloma y Begoña por mostrar mayores dificultades en torno al resto de criterios necesarios.

4.4.4 Programa de intervención

En esta investigación hemos creído oportuno diseñar un programa piloto de formación, así como realizar una aplicación de este a nuestra muestra inicial. A continuación, exponemos la justificación del programa y del diseño específico utilizado. Posteriormente presentamos el programa piloto de formación, explicando cada sesión que lo componen. Por último, en este apartado, también abordaremos cómo se produjo a la aplicación de este programa a nuestra muestra, y los detalles relevantes de adaptación a la misma.

4.4.4.1 *Justificación del programa*

Para esta investigación hemos decidido diseñar un programa piloto de MF para docentes por dos razones principalmente:

- 1ª Porque creemos que su aplicación a nuestra muestra ha sido la mejor manera de poder investigar el concepto de DM.
- 2ª Porque creemos que hacía falta tener un programa de formación de MF para docentes con un diseño: que nazca apoyándose como un tipo de formación en consonancia a los denominados por Meiklejohn et al. (2012) de enfoque indirecto; que

esté dirigido exclusivamente al docente que utiliza ya las PC como herramienta de uso personal; y un diseño que se centre específicamente en el contexto del aula.

A continuación, vemos con detenimiento estas dos razones.

4.4.4.2 Exploración del concepto de DM a través de la aplicación del programa a la muestra

Elaborar una formación y aplicarla a nuestra muestra inicial era el vehículo perfecto para poder llegar a la información que buscábamos. Cuando localizamos a nuestra muestra para esta parte de la investigación, sabíamos que teníamos ya a personas con experiencia en el tema de PC y MF, y que en teoría podíamos preguntar algunas de las cuestiones que queríamos saber. Aunque en realidad, creemos que hubiera sido muy complicado interpretar esa información debido a las diferentes formaciones que hayan podido recibir previamente cada participante, y también creemos que hubiera sido información incompleta porque para responder a algunas de nuestras preguntas era necesario asegurarnos de que se hubiesen formado en algunas cuestiones antes. A continuación, vemos con más detalle estas dos razones por las cuales no era conveniente aplicar una herramienta de evaluación sin antes aplicar nuestra formación:

La multitud y diversidad de formaciones en PC de hayan podido recibir las docentes. Tener diferentes fuentes de formación, previa a la nuestra, creemos que es una ventaja a la hora de tener un enriquecimiento en respuestas, puntos de vistas y experiencias, pero también un obstáculo a la hora de entendernos inicialmente entre todas sin conoceros previamente, y por lo tanto dificultando la interpretación de la información a investigar.

Términos claves como el de meditación, MF, compasión o PC pueden ser utilizados como practicantes de diferentes maneras cuando nos comunicamos dependiendo de las formaciones que hayan recibido anteriormente, por eso era necesario diseñar una formación que abordara estos conceptos hacia una reflexión e intentara ayudar a utilizar un lenguaje con el cual todos

nos entendiéramos mejor. Asegurarnos de que existiera una comunicación con claridad y precisión, era fundamental para recopilar la información, y esto no significa tener por obligación que utilizar un vocabulario común, sino más bien que cada participante tuviera más herramientas para explicar sus opiniones y experiencias. Desde la investigación queríamos asegurarnos de que la muestra entendiera lo mejor posible lo que intentábamos preguntar, así como nosotras entendiéramos mejor lo que ellas querían decir con las respuestas que nos dieran. En definitiva, queríamos asegurarnos de poder entender e interpretar lo más verazmente posible la información.

Necesidad de formar a la muestra. Que la muestra tenga experiencia en la PC y en el desarrollo de MF y de sus cualidades, no nos garantizaba que pudieran ofrecernos unas respuestas precisas sobre estos términos y su relación con el aula, es decir respuestas lo más relacionadas con el término de DM. Era necesario seguir formando antes de plantear algunas de nuestras preguntas más específicas para tener respuestas lo más completas y precisas. En esta investigación planteamos preguntas muy concretas sobre el aula y el trabajo personal del docente dentro de ella, con lo cual creímos que era esencial asegurarnos que tuvieran una formación que las hiciera aplicar directamente al aula, y de manera consciente, toda esa experiencia que ya tenían. Queríamos que estuvieran en activo, que trabajaran semana a semana nuestras propuestas, y que reflexionaran constantemente sobre lo que significaba en su aula todo el trabajo personal que estaban haciendo. Para poder preguntar sobre cuestiones relacionadas con el concepto de MF y de sus cualidades dentro del aula, era necesario formar a las docentes en puntos relevantes como, por ejemplo: entender la relación que existe entre sus PC y el concepto de MF; reflexionar sobre la manera de comportarse cuando están o no presentes en su aula; o aprender a identificar qué cualidades suelen trabajar con mayor profundidad a través de su práctica, y cuáles no⁴³, y a partir de ahí aprender a no olvidarse y

⁴³ Porque tenemos que recordar que cada PC puede trabajar una/s cualidad de MF y no trabajar el resto.

desarrollar algunas de las cualidades como por ejemplo la de compasión, cualidad fundamental cuando hablamos de MF. Sabíamos que participar en la formación suponía que pudieran aprender más sobre ellas, y queríamos que tuvieran la oportunidad y el tiempo para reflexionar individualmente y en grupo sobre aquellas cuestiones que intentamos explorar sobre el tema de DM. La reflexión es un aspecto clave en esta formación para que las participantes puedan avanzar en su conocimiento personal, y también es clave para esta investigación porque buscamos respuestas suyas que: no sean automáticas sino lo más conscientes posibles, que se ajusten también a su realidad, no a algo teórico que pudiesen creer, y que sean precisas con sus respuestas, con riqueza en descripción y lo más completas posibles.

Incluso muchas de las cuestiones que queríamos plantear necesitaban de numerosas reflexiones previas, de reposar ideas y experiencias durante un tiempo, y creemos que las semanas que dura la formación era el tiempo adecuado para después a través del grupo focal plantearlas.

En definitiva, realizar PC de manera estable es una base fundamental de partida para trabajar en esta investigación, pero no significa que fuera suficiente.

Por lo tanto, aplicar nuestra formación era el camino adecuado para explorar el concepto de DM porque podíamos:

- *Formar a la muestra inicial*
- *Registrar información durante las sesiones*, recogiendo detalles y reflexiones en abundancia, imposibles de recopilar implementando solo una herramienta puntual de recogida de información, con la limitación del tiempo que eso conlleva. En nuestro caso creemos que más tiempo con la muestra, y en un ambiente distendido como las sesiones de la formación, era igual a más oportunidades de recoger información.

- *Saber seleccionar más cuidadosamente a la muestra final.* Durante las semanas que duró la formación podíamos ir observando sesión a sesión a las participantes para que, en base a los criterios que considerábamos necesarios y que hemos indicado anteriormente, pudiésemos tener la oportunidad de seleccionar cuidadosamente a nuestra muestra final.
- *Tener la seguridad de poder preguntar a la muestra final a través del grupo focal información muy específica en cuanto al tema de DM.* Poder explorar este término a través de un docente que se haya trabajado internamente más, que haya reflexionado y reposado ideas, y que por último pudiera utilizar un lenguaje más concreto y descriptivo y que pudiéramos interpretar un poquito más fácilmente.

La aplicación de la formación a nuestra muestra ha tenido otro gran propósito aparte de explorar el concepto de DM, y es el de realizar una investigación acción. Queríamos que esta investigación contribuyera a nuestra comunidad educativa directamente: creando y fortaleciendo vínculos entre estas docentes, aprendiendo con las experiencias y opiniones de otros docentes de la misma comunidad autónoma y seguir formando a esas docentes que ya han empezado a integrar las PC en sus vidas.

4.4.4.3 Contribución con un diseño diferente

La construcción del diseño de esta formación que presentamos se sustenta bajo la convicción de que la manera más coherente y adecuada de desarrollar/trabajar MF en el aula debe comenzar por el desarrollo personal del docente, y a través de ahí llegar al alumnado. Partir de un docente que practique, y se trabaje a sí mismo a través de su práctica. Un diseño que se base en potenciar que el profesorado trabaje en el aula a través del ejemplo en cuanto al tema de MF porque, ¿de qué nos sirve que un docente haga por ejemplo una PC con su alumnado para trabajar la bondad, si luego cuando se dirige al alumnado no lo hace con bondad? De mucho no. Por esa razón queríamos realizar un diseño que pusiera atención en

cómo es el docente en el aula, independientemente de que haga PC con el alumnado, o no. Es decir, la introducción de PC directamente en el aula es algo totalmente secundario en esta propuesta, aunque sí que aborda este tema en la medida que ayuda al docente a reflexionar sobre el porqué, y para qué, si decidiera introducirlas.

La primera de las razones por las cuales hemos diseñado un programa era para poder aplicarlo y explorar desde ahí el concepto de DM, como hemos explicado anteriormente. Ahora bien, la segunda de las razones es porque creemos que es necesario que hubiese una formación de MF para docentes con un diseño que tuviese las siguientes características:

1. *Un diseño que se clasificara*, en parte al menos, como los denominados por Meiklejohn, Phillips, Freedman, et al. (2012) *programas de enfoque indirecto*, es decir aquellos que se sustentan bajo la creencia de que el docente desarrolla una práctica personal de mindfulness⁴⁴ y como consecuencia encarna las actitudes y comportamientos *mindful* durante la jornada escolar. Y decimos “en parte al menos” porque, creemos que aparte de entender que la PC formal por sí misma nos ayuda a encarnar después en el aula, también es necesario que las formaciones para docentes ayuden a prolongar esa práctica para que abarque el contexto del aula, y ayuden a aprendan a encarnar. Una formación que se adapte al contexto del aula por completo, para ayudar al docente a integrar las cualidades de MF al ejercer su docencia, y según sus necesidades.

2. *Un diseño dirigido exclusivamente a docentes en activo que utilizan ya las PC como herramienta de uso personal*. Cualquiera de los programas de MF que hemos citado en nuestro capítulo dos tiene como base y como herramienta principal las PC. Por esta razón creemos que debido a lo fundamental del uso de estas PC cuando hablamos de MF, era necesario diseñar un programa en el cual partiéramos desde una experiencia y hábito del docente ya, y pudiéramos profundizar lo suficiente para que el docente avance en ese proceso

⁴⁴ En referencia a una PC personal

de consciencia del momento presente, y de desarrollo de estas cualidades. El hecho de que tenga que estar en activo es igual de importante, para poder poner realmente en práctica aquellos contenidos que se van dando, creemos que es necesario que el docente este trabajando en el aula a la vez que asiste a cada sesión, que cada semana ponga en práctica cada propuesta y que exponga sus dificultades, logros y reflexiones al resto del grupo. No poder aplicarlo a la realidad docente en el momento de realizar la formación, creemos que acabaría siendo una formación teórica más, de la cual poco podamos acordarnos cuando queremos ponerla en práctica a la realidad como docente.

Es decir, se requiere mucho más, que un docente que practique. Muchos docentes que meditan o realizan cualquier otra PC, tienen dificultades para relacionar estas prácticas con su docencia, la tranquilidad de los momentos de meditaciones formales encima de nuestro cojín, pueden resultar un contraste enorme con la compleja dinámica del aula (Brown, 2011).

3. Un diseño que ayudara al docente en el tema de MF y sus cualidades específicamente dentro del aula, en concreto que se concentrara en la consciencia y compasión del docente en este contexto. Para plantear este diseño hemos querido partir de las características que desde esta investigación creemos que describen una parte al menos de lo que pueda significar una DM, es decir, que nos fuéramos acercando al concepto que intentamos explorar.

Como hemos podido ver en el capítulo 3, hay numerosas formaciones de MF en contexto educativo, y aquellas que van dirigidas a docentes suelen estar destinadas tanto a quienes tienen experiencia en PC como aquellos que no. Creemos que, para que una formación se adapte a todo tipo de participantes, incluidos los neófitos en esta práctica, impedirá el poder profundizar en el tema. En este caso, opinamos que las formaciones pueden acabar reduciéndose al aprendizaje de alguna PC básica para poder posteriormente practicarla, o intentar entender mentalmente, pero no de una forma realmente experiencial. Es decir, formaciones de MF dirigidas a docentes con o sin experiencia en PC y MF, solo podrán

abordar este tema de una forma muy general. Para poder integrar en nuestras vidas el trabajo que realizamos en estas prácticas, se requiere un tiempo y una constancia.

Cualquiera de las formaciones mencionadas, incluye las PC como la parte principal para desarrollar la capacidad de MF y sus cualidades. Y precisamente porque están orientadas a docentes que no tengan ningún conocimiento específico en estas prácticas, acaban convirtiéndose en parte, en programas que hacen hincapié en que el docente se inicie en el aprendizaje de este tipo de prácticas.

Cuando comenzamos esta investigación, partíamos ya de la idea de que existen ya multitud de formaciones en PC, de escuelas y centros en nuestro entorno que enseñan estas técnicas. En los últimos años, se suman además las formaciones denominadas de “MF”. No creemos realmente que necesitemos más formaciones para iniciarnos en este tipo de prácticas, pero sí quizás formaciones que nos ayuden a adaptar estas prácticas a nuestro contexto y realidad. Además, creemos que es muy interesante y enriquecedor tomar en consideración la experiencia personal de aquellos docentes que ya están habituados a practicar, y no solo eso, creemos que, para poder profundizar en el efecto de estas prácticas como grupo, es necesario contar con ellos.

Este diseño que presentamos, parte de un docente practicante, porque creemos que es la manera más coherente y realista para poder empezar a integrar estas capacidades cuando se trabaja como docente. Un diseño que toma en consideración de manera implícita y explícita la experiencia personal del docente.

Para la elaboración de este programa de formación partimos de aquellos puntos relevantes que creemos que pueden comenzar a describir el concepto de DM. Los hemos indicado ya en el capítulo 3 del marco teórico, y en base a ellos se ha construido el esqueleto del diseño. A continuación, presentamos el diseño de nuestra propuesta.

4.4.4.4 Programa piloto de formación de mindfulness para docente

A continuación, mostramos una presentación del diseño del programa de formación, con la información necesaria para poder tener una visión general de los contenidos, y propósitos de cada sesión, con la información más relevante para poder entender cómo se ha estructurado cada una de las sesiones, con sus objetivos y contenidos.

Aquí no presentamos los contenidos teóricos específicos, ni las indicaciones concretas de cada tarea, ya que esta información está recogida en un manual personal del facilitador⁴⁵, y que no estamos presentando aquí, aun así, al final de la descripción de esta formación indicamos una bibliografía básica que es utilizada para los contenidos de la misma.

⁴⁵ En referencia a la persona que imparte la formación

DISEÑO DE UN PROGRAMA PILOTO DE FORMACIÓN. MINDFULNESS PARA DOCENTES: DESDE MI PRÁCTICA CONTEMPLATIVA Y HACIA UNA DOCENCIA CONSCIENTE Y COMPASIVA (MINDOC)

I. ¿UNA FORMACIÓN PARA QUIÉN Y PARA QUÉ?

Esta formación está dirigida al profesorado en general con experiencia previa en la práctica contemplativa personal. Es decir, a todos aquellos educadores, maestros, profesores, monitores, etc. que trabajen tanto en la educación formal como no formal, y que, partiendo de su experiencia previa en PC como herramienta de uso personal, quieran ahora aprender a realizar una docencia más consciente y compasiva.

Para que el profesorado que asista a la formación pueda llevar a cabo de manera completa todas las tareas que se le proponga, es necesario que cumpla en concreto las siguientes características:

- 1-** Tener actualmente una PC frecuente y estable. Para realizar la formación es importante que exista una formación previa en este tema, pero aún más importante es tener una práctica habitual estable, para poder profundizar como se pretende en la formación. Las PC que se realizan durante las sesiones, que son abundantes, son utilizadas principalmente para dar sentido y práctica a la teoría que vamos viendo, no para iniciarse en la herramienta en sí. Por tanto, no es una formación para iniciarse en PC.
- 2-** Estar en activo. Esta formación se centra en el trabajo personal del docente, pero principalmente cuando se encuentra realizando su labor como tal. Gran parte de la formación consiste en tareas personales semanales de observación y trabajo personal dentro del aula, por lo cual para poder participar plenamente y poder aportar al grupo, se necesita estar en activo en el momento de realizar la formación.

II. ESTRUCTURA E INFORMACIÓN GENERAL DE LA FORMACIÓN

Esta formación está compuesta de 30 horas, distribuidas en 10 sesiones presenciales repartidas a lo largo de 2 meses aproximadamente. Cada sesión tiene una duración de 3 horas, y entre una y otra debe transcurrir una semana aproximadamente, de tal manera que los docentes tengan contacto con su alumnado y puedan realizar sus deberes de observación y trabajo personal en el aula. Por lo tanto, la realización de esta formación tendrá que realizarse en calendario lectivo.

La metodología utilizada en esta formación tiene un carácter especialmente práctico y reflexivo. También existe material teórico que ayuda a la comprensión de cada contenido.

Pretendemos que durante cada sesión de esta formación el docente aprenda nuevas ideas acerca de la docencia consciente y compasiva. Con esta información y práctica, le pedimos al docente que durante la semana realice una serie de deberes, entre los cuales tienen que poner en práctica lo abordado, para que después, en la sesión siguiente, pueda compartir experiencias y opiniones con el resto del grupo. Se trata de un curso caracterizado por la experimentación y la participación.

Y precisamente como la participación del docente es algo fundamental en esta formación, el grupo al que vaya dirigido creemos que no debiera ser mayor de 16 personas.

A parte de las 10 sesiones presenciales, esta formación cuenta con una *plataforma de comunicación grupal y recursos*, que se utilizará para que cada uno de los docentes participantes tengan comunicación, apoyo y formación constante durante, al menos, las semanas que dura la formación. El formato utilizado de esta plataforma es actualmente un blog en privado denominado www.docenciaconsciente.com, al cual las participantes acceden a través de una invitación personal con clave de acceso. A través de esta plataforma, pretendemos realizar tres funciones elementales. La primera es la función de comunicación entre todos los docentes y el facilitador, creemos que es esencial ofrecer un espacio donde se

facilite el diálogo de manera espontánea sobre los diferentes temas que se vayan abordando, un lugar más donde compartir a parte de las sesiones presenciales, así como un lugar donde los participantes puedan compartir sus propios recursos, es decir aquellos recursos que crean de interés y que guarden relación con lo que trabajamos. En segundo lugar, la función de apoyo, porque como todos tienen en común el uso de PC como herramienta de uso personal, a medida que vamos proponiendo tareas van a ir surgiendo dudas muy concretas, dificultades e ideas que compartir, y el apoyo con gente expuesta a estas mismas prácticas, es fundamental. Y la tercera función de esta plataforma, es formar al docente a través de diferentes recursos como artículos científicos, lecturas, teoría, videos, audios, entre otros. Algunos de estos recursos ya están establecidos y constituyen un material necesario para realizar o comprender alguna tarea en concreto o bien para reforzar determinados contenidos y complementar así lo impartido en las sesiones. Otros de los recursos ofrecidos para formar, no están establecidos, y pueden ir surgiendo en la medida de los intereses particulares del grupo.

III. PILAR QUE SUSTENTA ESTA FORMACIÓN Y OBJETIVOS PRINCIPALES

El pilar sobre el que se sustenta el diseño de esta formación es *la PC personal estable del docente y con una intención determinada*.

Para poder trabajar hacia el objetivo principal de esta formación de una manera directa y profunda, es fundamental que el docente participante se haya expuesto desde hace ya un tiempo a la experiencia de realizar estas prácticas, como ya hemos mencionado anteriormente. Ahora bien, el pilar fundamental sobre el cual se ha diseñado esta formación es que el docente tenga una PC personal estable con las siguientes intenciones:

- *Practicar para a ser conscientes* de cuándo y cómo está presente MF (capacidad / estado / momentos) en nosotros o cuándo y cómo estamos encarnando las cualidades MF, y todo dentro del aula. Tanto MF, como sus cualidades, son capacidades que todos tenemos,

realicemos PC o no, ahora bien, es importante aprender a reconocer cuando las utilizamos, porque en muchas ocasiones surgen de manera espontánea en nuestra manera de ser, de hablar, o de actuar, por ejemplo. Lo mismo ocurre con MF (momento), y es que siempre está ahí, pero es necesario orientar la práctica para poder percibirlo e identificarlo.

- *Practicar para encarnar* dentro del aula. Realizar una práctica orientada a desarrollar las capacidades que se relacionan con MF y orientadas a necesidades y momentos de aula. Es necesario aprender a prolongar esa PC formal orientada en desarrollar cualidades, y realizada en un momento determinado del día, para ir más allá y aprender a encarnar dentro del aula esas cualidades. Practicar, pero con una intención: encarnar dentro del aula.

- *Practicar para integrar las cualidades de MF* en la manera de ejercer la docencia. Es decir, aprender a sembrar, regar y observar como florecen las cualidades de MF en nuestro interior y hacia nuestra docencia. Permitiendo que MF se desarrolle desde nosotros, y hacia fuera.

- *Practicar para Ser*. En definitiva, es practicar para aprender ser un docente más consciente y compasivo, y acercarnos a lo que pudiera ser un *docente mindful*.

El objetivo principal de esta formación es acompañar al docente en el aprendizaje hacia una docencia consciente y compasiva. Desde esta formación entendemos que aprender a realizar una docencia consciente y compasiva significa que el docente consiga los siguientes objetivos dentro del aula:

OP1- Aumentar su consciencia corporal, emocional y mental

OP2- Aprender a realizar una comunicación interpersonal más consciente y más compasiva (hacia uno mismo, y a hacia los demás)

OP3- Aprender a tomar de decisiones y realizar acciones basadas más en el amor y con más compasión

IV. COMPETENCIAS DEL DOCENTE PARTICIPANTE: TRANSVERSALES, GENERALES Y ESPECÍFICAS

La clasificación de las siguientes competencias es de elaboración propia.

Competencias transversales como docente participante:

- Aprender a reconocer, primero en nosotros mismos y luego en nuestro contexto de aula, las capacidades que intentamos desarrollar (MF y sus cualidades), así como MF (momento / estado). Intentar reconocer aquello que está ocurriendo en el momento presente, y dejar de hacer aquello que nos impide reconocerlo y sentirlo, porque a veces no se trata de añadir nada más (interpretaciones, opiniones).
- Saber verbalizar la experiencia personal de la realización de la PC personal, de MF (momento / capacidad / estado) y del proceso de desarrollo de las capacidades de MF.
- Reconocer cuando estoy en piloto automático en el aula e intentar llevar mayor conciencia a la labor como docente.
- Aumentar niveles de MF.

Competencias básicas como docente participante:

- Aprender a estar presentes en el aula.
- Aprender a aplicar el sentido de mi práctica personal en mi trabajo en el aula.
- Adquirir estrategias para ser conscientes cuando estamos con el piloto automático en el aula y saber trabajar desde el momento presente.
- Profundizar en la PC personal, establecer los lazos de unión de la misma con el concepto de MF y con la realidad de mi aula.
- Desarrollar las capacidades relacionadas con MF.
- Desarrollar estrategias de gestión emocional ante diversas situaciones de aula.
- Aumentar la conciencia acerca de la manera en que realizo mi docencia.

- Aprender a integrar la PC en la vida cotidiana.
- Experimentar y explorar el desarrollo de la capacidad de MF en mi labor como docente.
- Aprender a desarrollar la capacidad de MF y sus cualidades a través de las PC
- Reflexionar sobre el uso de PC con el alumnado.
- Aprender a seleccionar PC que necesito dependiendo de las circunstancias.

Competencias generales como docente participante:

- Saber auto explorarse como figura docente: la manera de ser y de actuar como docente.
- Reflexionar sobre la importancia del bienestar físico, mental y emocional del docente para una educación de calidad.
- Aprender herramientas de ayuda dentro del aula para el bienestar como docente.
- Crear lazos de unión con otros docentes que realizan PC como una herramienta de uso personal, favoreciendo la creación de una red de apoyo en la comunidad.
- Afianzar la PC que ya se tiene, y aprender a ser capaz de modificarla en función de mis necesidades como docente.
- Saber compartir con otros docentes y ampliar el conocimiento en base a la experiencia de ellos.
- Cuestionarme y replantearme la metodología que se utiliza en el aula.

Competencias específicas como docente participante:

- Aumentar la consciencia corporal dentro del aula: muscular, respiratoria y postural.
- Saber gestionar y corregir corporalmente en el aula: tensión y relajación muscular, respiración y postura corporal adecuada a la situación de aula.
- Disminuir el uso del piloto automático dentro del aula en nuestros movimientos físicos.

- Aumentar la consciencia emocional dentro del aula.
- Saber gestionar las emociones dentro del aula.
- Desarrollar estrategias de gestión emocional ante diversas situaciones de aula.
- Aumentar la consciencia mental dentro del aula.
- Disminuir el uso del piloto automático en las decisiones y acciones, del aula y en el aula.
- Aprender a reconocer los patrones mentales bajo los cuales vivo, y practicar para llevar mayor consciencia a los mismos.
- Identificar mis miedos dentro del aula, y en relación con asuntos de aula.
- Reconocer y desarrollar las cualidades de MF dentro del aula.
- Desarrollar una escucha hacía el alumnado consciente, profunda y compasiva.
- Desarrollar un habla hacia el alumnado más consciente y compasiva.
- Saber reconocer el sufrimiento en uno mismo.
- Saber percibir el sufrimiento como algo universal.
- Capacidad para reconocer el miedo o el amor, en las decisiones y acciones del aula, y en el aula.
- Saber tomar decisiones y realizar acciones, del aula y en el aula, desde el amor y la compasión.

V. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

La formación se caracteriza por una evaluación continua que gestiona el facilitador y por una autoevaluación del propio docente participante.

A lo largo de las 10 sesiones se realiza una evaluación continua al docente. Las numerosas tareas de puesta en común y las facilidades de comunicación del grupo entre sí⁴⁶, permiten que el facilitador acceda a información necesaria para realizar las anotaciones⁴⁷ pertinentes acerca de las dificultades y logros de cada uno de los participantes. Esto permite, tener el conocimiento de qué contenido hay que afianzar mejor, poder adaptar los deberes propuestos cada semana de manera individualizada, asegurando que cada participante siga el ritmo y el camino que necesite y pueda. Igualmente permite identificar los logros, para poder acentuarlos y que el docente los tenga presentes para ver su propia evolución. Los puntos básicos a evaluar por parte de la facilitadora son: un progreso en su consciencia hacia sí mismo; la mejora en la PC, la actitud de compromiso; y la participación o la asistencia a cada una de las sesiones.

Aun así, hablar de evaluación en esta formación es realmente hablar de autoevaluación. El docente es quien va a ir evaluando su propio proceso de manera constante. Realmente, el trabajo desde la formación es recordar al docente que intente utilizar la autocompasión y el cariño hacia sí mismo, que trabaje bajo la premisa de *hay que sobrepasar la pereza, pero no llegar a la exigencia*, y que realice en definitiva una autoevaluación constructiva para poder seguir avanzando en ese camino a la consciencia del momento presente.

VI. LA BASE IDEOLÓGICA Y CONNOTACIONES RELIGIOSAS

Para el diseño de esta formación hemos intentado ser conscientes de no hacer alusión a valores éticos o morales con carácter religioso, la intención ha sido realizar un diseño lo más secular posible, pero sin perder la perspectiva de lo que queríamos transmitir, porque recordamos que la mayoría del material teórico y práctico de este tema si queremos

⁴⁶ En referencia a la plataforma de comunicación grupal. Esta vía de comunicación puede servir de referencia al facilitador, de los intereses, dificultades y logros de los docentes participantes. Con lo cual es una fuente de información para poder evaluar.

⁴⁷ Estas anotaciones constantes permiten al facilitador, conocer los obstáculos y las necesidades concretas, de cada uno de ellos

profundizar en él, ha estado bajo un contexto religioso o al menos ha estado bajo influencias religiosas. Y opinamos que su larga experiencia nos puede ofrecer una riqueza de conocimiento que no debiéramos prescindir de ella.

Creemos importante dejar claro que las definiciones principales que sustentan los contenidos de la formación tienen sus raíces en el budismo e hinduismo. De la misma manera, las PC utilizadas, con sus indicaciones y explicaciones provienen de escuelas y autores de estas dos religiones, algo habitual como hemos podido ver en los capítulos 1 y 2 de esta tesis. Asimismo, es necesario matizar que muchas de las tareas que componen la formación, toman como referencia las PC que ellas practiquen habitualmente, y desde éstas abordamos nuestros contenidos y propuestas. Incluso, hay tareas en las cuales ellas guían con sus PC, al resto del grupo. Con lo cual, si sus prácticas tienen connotación religiosa alguna, porque sus antecedentes en estas formaciones pueden ser muy variadas, y las utilizamos de ejemplos, y trabajamos con ellas en la sesión, entonces podríamos decir que pueden existir alusiones de manera implícita o explícita a alguna religión.

Aun así, durante el diseño de la formación se hizo un esfuerzo por secularizar la información lo máximo posible para incluir a cualquier docente que realice PC y que provenga de cualquier cultura, o religión si la tuviese, y que pueda sentirse cómodo, aprender para evolucionar en su práctica y contribuir con experiencias y opiniones para aportar diferentes puntos de vista.

Desde esta formación trabajamos para que cada persona participante entienda mejor su práctica y profundice en ella desarrollando determinadas capacidades, que reconozca cuando trabaja en piloto automático y que aprenda a volver al momento presente. Queremos que se sienta segura en aquello en lo que cree, y que ponga atención en identificar las ideas y valores

con las cuales percibe su realidad, para que, a partir de las mismas, pueda trabajar hacia un mismo fin: el equilibrio físico, emocional y mental.

Los principales valores que esta formación transmite son valores que forman parte de la condición humana, como por ejemplo la confianza, la aceptación, el amor o la compasión.

VII. MATERIALES PARA LA FORMACIÓN

Hay tres tipos de materiales: material personal, material básico y material adicional de refuerzo.

El *material personal* comprende aquel material que cada docente necesita traer en cada sesión y que facilita la realización de las diferentes tareas. Hay determinado material personal que viene especificado en la documentación pertinente que el docente participante recibe antes de comenzar la formación, como por ejemplo la esterilla o la ropa cómoda. Aunque, por otro lado, puede haber otro tipo de material personal que es voluntario, y que cada docente decide traerlo para su mayor comodidad o necesidades personales, por ejemplo, cojín, o silla específica de meditación.

El *material básico* es aquel ofrecido desde la formación y necesario para realizar y entender cualquiera de las tareas diseñadas. Engloba por un lado aquel material de uso individual necesario, como por ejemplo apuntes relativos a los temas pertinentes, material de oficina o recursos audiovisuales y, por otro lado, comprende también aquel material de uso grupal durante las tareas, como podría ser por ejemplo algún objeto (como velas o incienso, por ejemplo) necesario de concentración externo.

Este material puede ofrecerse bien durante las sesiones o bien a través de la plataforma de comunicación grupal y recursos, dependiendo siempre de las necesidades específicas.

El *material adicional de refuerzo* son aquellos recursos ofrecidos, tanto desde la formación como desde los propios participantes⁴⁸, para poder reforzar determinados contenidos impartidos, así como complementar con información relevante adicional que pueda ayudar a tener una visión más amplia del tema que se está tratando. Por ejemplos videos o música.

La vía utilizada para ofrecer el material adicional de refuerzo es a través de la plataforma de comunicación grupal que se explicó anteriormente.

VIII. TAREAS EN LA FORMACIÓN

Primeramente, es necesario que tengamos en cuenta que un requisito básico para la participación en esta formación es el compromiso por parte de del docente participante de realizar unos deberes diarios, durante las semanas que dure toda la formación. Durante las sesiones, se hace alusión a estos deberes en todo momento para poder resolver cualquier duda, incluso en algunas de las tareas se puede llegar a trabajar con temas vinculado directamente con estos deberes. Los deberes diarios del participante son: la PC personal realizada de manera diaria⁴⁹ durante no menos de 15 minutos y la realización de varias actividades cotidianas con consciencia y bajo ciertas instrucciones que se ofrecen desde la formación⁵⁰.

A continuación, presentamos los diferentes tipos de tareas que componen cada sesión, y que veremos más adelante en tablas. Las tareas pueden ser: entrega de deberes, tareas formales, PC, teoría, dinámicas y tareas de compartir.

La *entrega de deberes* es un espacio dedicado a la explicación, y a la demostración en algunos casos si la situación lo requiere, de los llamados deberes de aula y de los deberes

⁴⁸ Los/las participantes tienen la opción de compartir recursos relacionados con el tema de la formación y que creen que pueden ser de utilidad para el resto del grupo.

⁴⁹ Es importante matizarlo porque puede haber docentes que practiquen a menudo, pero no diariamente

⁵⁰ Son actividades no solo realizadas con consciencia, sino que siguen unas pautas porque lo que se trata es que se hagan pequeñas PC con las actividades comunes, con lo cual se siguen una serie de instrucciones.

extra. Los deberes de aula (“Experiencias de aula”) son tareas personales propuestas a los docentes, y que deben realizar cuando se encuentran en su aula cada semana, son deberes que guardan relación con cada tema abordado en las sesiones. También existen, los deberes extra, que son aquellas tareas adicionales, de temas muy concretos, y que intentan ayudar al docente a profundizar en puntos relevantes.

Las *tareas formales* consisten en información normalmente breve, necesaria para dar una cohesión a la formación, como por ejemplo la presentación inicial.

Las *PC* realizadas en la formación son tareas destinadas a trabajar contenidos relevantes de cada sesión, a dar sentido y práctica a la teoría que vamos viendo, también sirven por supuesto, para profundizar en la propia práctica personal, pero es importante recordar que esta formación no está diseñada para iniciarse en las *PC*.

Durante las sesiones también puede que se realicen pequeñas *PC* que no están registradas en las tablas descriptivas que se mostrarán a continuación, y que son prácticas que sirven muchas veces como conexión o transición entre algunas de las tareas o simplemente como ayuda puntual según las necesidades del grupo.

La *teoría* son tareas dónde se ofrecen pautas específicas a seguir o explicaciones teóricas concreta que ayudan a comprender los temas principales de la formación, y complementar así el resto de las tareas. Cada tarea teórica conlleva un tiempo de reflexión individual sobre el tema que se esté tratando.

Las *dinámicas* han sido la mayoría diseñadas específicamente para esta formación, aunque también se usan algunas utilizadas en formaciones de *PC* no regladas⁵¹ (educación no formal) y adaptadas a las necesidades específicas de esta formación. Estas tareas están combinadas muchas veces con *PC*, a veces incluso el límite entre una y otra es difuso.

⁵¹ En referencia a formaciones que normalmente se imparten en contextos monásticos

Las tareas de *compartir* son puestas en común a cerca de la teoría que se esté trabajando, de alguna PC realizada durante la sesión, de dinámicas o sobre deberes que hubiese. A través de estas tareas los docentes exponen sus dificultades y logros, aportan ideas y diferentes puntos de vista sobre cada tema. Estas puestas en común ayudan a los docentes a enriquecerse en beneficio de su desarrollo personal.

La formación consiste en un trabajo personal intenso y continuo de cada uno de los docentes. Intentamos que cada contenido se ajuste a la situación de cada participante, de tal manera que cada práctica que tengan que realizar se acomode a las necesidades de cada uno (tiempos, elementos, puntos a observar...). Uno de nuestros objetivos es que cada docente vaya aprendiendo a modificar su práctica en función de sus posibilidades y necesidades.

IX. SESIONES DE LA FORMACIÓN

A continuación, describimos cada una de las sesiones con su tema y objetivos principales, e intentaremos, a través de tablas descriptivas, hacer mención a cada tarea, y a sus competencias y contenidos, con la intención de tener una visión lo más completa posible de la estructura de este programa piloto de formación.

SESIÓN 1. Caminando un poquito más allá con mi práctica contemplativa.

Tema de la sesión 1: Las PC y la consciencia corporal

Los objetivos generales de esta sesión son:

- Explicar a los docentes participantes la estructura, objetivos, contenidos y datos relevantes de la formación, indicando el rol que deben de tener en el mismo para un adecuado funcionamiento de las tareas y el trabajo grupal en general

- Enseñar a los docentes participantes a identificar diferentes PC, y que aumenten el conocimiento sobre las mismas.
- Enseñar a los docentes participantes a observar, identificar y corregir en el aula diferentes aspectos corporales: la tensión y la relajación muscular, tipos de respiración y postura corporal.

Materiales necesarios para la sesión

A parte del material personal, para esta sesión se cuenta con un material básico compuesto por un cuaderno, carpeta y otros materiales de oficina, y con un mapa conceptual de PC. Material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de tareas de la sesión 1

- T: S.1.1 Tarea formal. Presentación de la formación
- T: S.1.2 Tarea formal. Presentación de los docentes participantes de la formación
- T: S.1.3 PC. “Aterrizando hacia mi cuerpo”
- T: S.1.4 PC. “¿Cómo respira habitualmente mi cuerpo?”
- T: S.1.5 Compartir. “Empezando a compartir con el grupo mi práctica”
- T: S.1.6 Teoría y Compartir. “Situando mi práctica contemplativa en el grupo”
- T: S.1.7 PC guiada por docentes. “Rompiendo el hielo”
- T: S.1.8 PC “Consciencia corporal”
- T: S.1.9 Entrega de los deberes de aula. “Experiencias de aula: mi cuerpo”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 1 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 11. Sesión 1 del programa piloto de formación: Las PC y la consciencia corporal

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR ⁵² (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.1.1 Tarea formal. Presentación de la formación M: Material de oficina compuesto de un cuaderno, carpeta con folios, boli y lápiz (material básico)	Presentación de los contenidos, estructura y datos relevantes de la formación, así como la entrega del material básico necesario para comenzar.	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar los objetivos, contenidos y estructura generales de las sesiones de la formación. • Conocer el mecanismo de comunicación continua entre el grupo de docentes y el/la facilitador/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al pilar de la formación objetivos, contenidos y estructura general. • La importancia de los deberes diarios del docente para su evolución y la del grupo durante la formación • Plataforma de comunicación grupal y recursos. Acceso y participación
T: S.1.2 Tarea formal. Presentación de los/las docentes participantes de la formación	Breve presentación individual para ofrecer datos identificativos con propósito de empezar a crear una conexión grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer datos básicos del contexto educativo de los/las otros/as docentes. • Conocer las motivaciones personales de asistir a la formación del resto de compañeros/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales: centro de trabajo, ciclo y curso que se imparte, y motivación personal para asistir a la formación
T: S.1.3 PC “Aterrizando hacia mi cuerpo”	Tarea compuesta por dos PC: una en movimiento (PC activa y de ralentización) y otra estática, con la intención de trabajar los objetivos planteados.	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la consciencia corporal: muscular y respiratoria • Reconocer tensión física muscular necesaria e innecesaria • Disociar el cuerpo de la mente • Redirigir la atención de nuestra mente a nuestro cuerpo con intensidad durante tiempos largos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La consciencia corporal: consciencia muscular y respiratoria • Tensión y relajación muscular • Tensión muscular necesaria e innecesaria • Peso y fuerza
T: S.1.4 PC “¿Cómo respira habitualmente mi cuerpo?”	Ejercicio de consciencia respiratoria y ejercicio de pranayama	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la consciencia corporal respiratoria • Reconocer que tipos de respiración tiende a realizar mi cuerpo. • Observar cuánta facilidad tengo para mantener una respiración completa cómodamente. • Conocer cómo gestiono la respiración de mi cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos básicos de respiración • Relajación y concentración • La gestión de mi respiración
T: S.1.5 Compartir. “Empezando a compartir con el grupo mi práctica	Puesta en común a acerca de las PC realizadas anteriormente y en base a	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a verbalizar la experiencia personal de la PC 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones de los abordados en S.1.3 y S.1.4. • Dificultades para percibir tensión y relajación

⁵² Los únicos materiales a los que se hace referencia en cada una de las tablas de la formación son aquellos materiales relevantes e importantes a destacar para entender adecuadamente la tarea.

	los contenidos señalados.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber detectar posibles obstáculos, dificultades y limitaciones sobre la consciencia corporal, y saber verbalizarlas al grupo. 	<p>muscular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para percibir tensión necesaria e innecesaria. • El estado de nuestro cuerpo. El cansancio • Dificultades para realizar una respiración completa cómoda • Hábito de respirar de nuestro cuerpo • Limitaciones de mi respiración. Detectar limitaciones en mi forma de respirar
DESCANSO			
<p>T: S.1.6 Teoría y Compartir “Situando mi práctica contemplativa en el grupo” M.E: Mapa conceptual de PC</p>	<p>Esta tarea consiste en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría. Descripción del mapa conceptual de PC que se ofrece 2. Ejercicio individual de reflexión. Cada docente señala en el mapa aquellas PC que haya realizado y aquellas que realiza actualmente. Si considera necesario puede completar o modificar el mapa. 3. Puesta en común de cada uno/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer otras PC • Identificar la PC personal que tengo en comparación con otras prácticas. • Saber describir y explicar la PC que realizo • Aportar al grupo mi experiencia en PC • Conocer diferentes maneras de abordar la misma PC • Reconocer PC espontáneas y aprender a evolucionar desde ellas. • Reconocer momentos de consciencia en el momento presente⁵³, sean voluntarios o no, y explorar la posibilidad de convertirlos en PC 	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas contemplativas. Marco general y prácticas concretas de las docentes participantes • Tipos de PC. Puntos en común y diferencias principales. • Los objetos de concentración. Tipos y características • Connotación religiosa / cultural en las PC
<p>T: S.1.7 PC guiada por docentes “Rompiendo el hielo”</p>	<p>Tarea dónde 1 ó 2 docentes guíen durante unos minutos alguna de sus PC.⁵⁴ Posibles pautas de elección: interés grupal, relación con la temática de la sesión, relación con la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar las diferentes experiencias del grupo en la propia formación. • Capacidad de participación • Profundizar en puntos de interés surgidos de la tarea anterior. 	<p>Los propios de la PC que se realice (y ajustándose a los objetivos generales de la sesión)</p>

⁵³ Con el propósito de aprender a reconocerlos para posteriormente empezar a realizarlos de manera consciente, alargar su duración, convertirlos en una PC o adaptarlas mejor a las necesidades personales.

⁵⁴ Para esta tarea no se requiere que el docente tenga experiencia ni formación alguna en guiar PC. La intención es trabajar algunos de los contenidos marcados utilizando la experiencia personal de los docentes y fomentar la participación.

	puesta en común anterior, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la consciencia corporal, mental y/o emocional. 	
T: S.1.8 PC “Consciencia corporal”	Práctica de hatha yoga y meditación	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar las ideas principales de la sesión, así como los matices concretos que se tendrán que trabajar de manera individual en los deberes de aula • Aumentar la consciencia corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Peso y fuerza de nuestro cuerpo • Tensión física necesaria e innecesaria • La respiración como una herramienta de ayuda • La postura corporal y la relajación
T: S.1.9 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: mi cuerpo”	Explicación de la tarea individual que se llevará a cabo durante toda la semana y consiste en: observación, reconocimiento y corrección del cuerpo dentro del aula ⁵⁵	<p>Competencias semanales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a observarse en el aula • Capacidad de observar el cuerpo • Aumentar consciencia corporal: detectar tensión y relajación muscular, y reconocer tipo de respiración • Saber corregir el cuerpo: postura, tensión/relajación y respiración 	Los indicados en la tarea de la S.1.8
Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.			

⁵⁵ Estos deberes en concreto de esta semana se mantendrán para el resto de la formación.

SESIÓN 2. Marcando distancia con mi mente

Tema de la sesión 2: Las PC y la consciencia mental

Objetivos principales de la sesión 2

- 1- Ayudar al docente a encontrar herramientas para poder observar y gestionar nuestro cuerpo en el aula.
- 2- Enseñar al docente a utilizar la respiración como herramienta de equilibrio físico y mental
- 3- Acompañar al docente en las dificultades de observar la mente, reconocer pensamientos y distanciarnos para poder concentrarnos en un punto determinado

Material necesario para la sesión

A parte del material personal, para esta sesión se cuenta con un material básico compuesto por apuntes relativos al tema principal de la sesión, cabe la posibilidad de que se necesite algún elemento para los ejercicios de concentración (objeto con forma y externo) y el material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal y recursos acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 2:

- T: S.2.1 Compartir. Deberes de aula. “Experiencias de aula: mi cuerpo”
- T: S.2.2 PC. “Gestionando mi cuerpo a través de la respiración”
- T: S.2.3 PC. “Prana”
- T: S.2.4 PC. “Acercándome más y más a mi objeto”
- T: S.2.5 Teoría. “Primera fase del proceso de meditación”
- T: S.2.6 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: mi cuerpo y la emoción” y “Recordatorio de aula”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 2 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 12. Sesión 2 del programa piloto de formación: Las PC y la conciencia mental

TAREA (T)Y MATERIAL QUE DESTACAR	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.2.1 Compartir Deberes de aula. “Experiencias de aula: mi cuerpo”	Puesta en común a cerca de la experiencia personal de observación, reconocimiento y corrección de nuestro cuerpo en el aula durante la semana	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a verbalizar la experiencia personal de la PC • Aprender a verbalizar la experiencia de la consciencia física en el aula • Saber identificar las dificultades y logros que tengo a la hora de querer observar, reconocer y corregir mi cuerpo en el aula • Identificar y comprender los pasos a realizar en mi práctica personal, en beneficio al aumento de mi consciencia corporal en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos específicos cuando se tiene mayor consciencia corporal, identificando tensión y/o relajación • Obstáculos para no estar presente de nuestro cuerpo en el aula • El recordatorio de aula ¿cómo recuerdo o como salvación? • Recomendaciones a seguir para desarrollar la consciencia corporal en el aula
T: S.2.2 PC. “Gestionando mi cuerpo a través de la respiración”	Práctica de hatha yoga: asanas y pranayama (simultáneamente) y con respiración consciente y guiada	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la consciencia corporal • Dominar la respiración como herramienta para gestionar mi cuerpo • Reconocer y saber gestionar el peso, fuerza, tensión y relajación cuando al realizar y mantener asanas 	<ul style="list-style-type: none"> • La respiración como objeto de concentración • La respiración como mecanismo de equilibrio y regulación corporal, mental y emocional
T: S.2.3 PC “Prana”	Práctica de hatha yoga: pranayama	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la consciencia corporal y mental • Saber regular la respiración 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasos específicos para regular la respiración con ejercicios de pranayama
T: S.2.4 PC “Acercándome más y más a mi objeto” M: puede que se requiera un elemento en concreto en caso de que el objeto de concentración sea externo y con forma	Práctica de raja Yoga centrada en trabajar la meditación, pero solo hasta la concentración	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la consciencia mental • Experimentar e identificar las dificultades para mantener un ejercicio de concentración 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades y logros al concentrarse • Yo y mis pensamientos • Convertirnos en el objeto de concentración
T: S.2.5 Teoría “Primera fase del proceso de meditación” M: apuntes sobre la primera fase del proceso de meditación	Explicación teórica sobre la primera fase del proceso de la meditación	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre posibles elementos de distracción en el ejercicio de concentración. • Reflexionar sobre cómo discriminar elementos de percepción 	<ul style="list-style-type: none"> • La concentración: dificultades y logros • Elementos de concentración • Yo y mis pensamientos • La dualidad
T: S.2.6 Entrega de los deberes de aula:	Explicación de la tarea individual que se llevará a cabo durante toda la semana y que	Competencias semanales: • Aprender a observarse en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos a observar en nuestro cuerpo cuando estamos en el aula

1. “Experiencias de aula: mi cuerpo y la emoción”	consiste en:	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la consciencia corporal, mental y emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • La emoción cuando hay tensión y/o relajación corporal
2. “Experiencias de aula: recordatorio de aula”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Detectar las emociones que experimenta el/la docente cuando observa, reconoce y corrige su cuerpo en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar emociones cuando observo mi cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación emociones y respiración
	<ol style="list-style-type: none"> 2. Elegir un elemento de ayuda para estar presente en el aula, ponerlo en práctica y observar dificultades y logros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar tensión / relajación del cuerpo e identificar emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas de ayuda para estar presente
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer diferentes maneras de respirar que tengo en el aula, e identificar emociones • Saber gestionar mi respiración • Capacidad para corregir del cuerpo: relajación, respiración y postura corporal. • Aprender a disociar las sensaciones físicas de las emociones 			
<hr/> <p style="text-align: center;">Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.</p> <hr/>			

SESIÓN 3. ¿Por qué quedarse en la concentración cuando podemos meditar?

Tema de la sesión 3: El proceso de la meditación y MF

a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Objetivos generales de la sesión 3

- Ayudar al docente a entender el proceso de la meditación al completo, a identificar sus dificultades y entender en qué puntos tiene que trabajar
- Realizar un acercamiento al concepto de MF al docente a través de la descripción del proceso de la meditación
- Ayudar al docente a sacar conclusiones sobre el desarrollo de la consciencia corporal en el aula

Materiales necesarios para la sesión

A parte del material personal, para esta sesión se cuenta con un material básico compuesto de apuntes relativos al tema principal de la sesión, también cabe la posibilidad de necesitarse algún elemento de concentración para los ejercicios de meditación. Material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 3

- T: S.3.1 Compartir Deberes de aula: “Experiencias de aula: mi cuerpo y la emoción” y “Experiencias de aula: recordatorio de aula”
- T: S.3.2 PC. “Con consciencia, soltando y regulando”

- T: S.3.3 PC. “Desde mi objeto intensamente, y hacia la apertura de toda mi percepción”
- T: S.3.4 Teoría. “El proceso de la meditación y acercándome a MF”
- T: S.3.5 Teoría “Conclusiones sobre mi consciencia corporal en el aula”
- T: S.3.6 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: ¿Enseño desde el miedo o desde el amor?”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 3 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 13. Sesión 3 del programa piloto de formación: El proceso de la meditación y MF

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
<p>T: S.3.1 Compartir Deberes de aula:</p> <p>1. “Experiencias de aula: mi cuerpo y la emoción”</p> <p>2. “Experiencias de aula: recordatorio de aula”</p>	<p>Puesta en común de la experiencia personal de la semana acerca de:</p> <p>1. Las emociones detectadas cuando el docente observa, reconoce y corrige el cuerpo</p> <p>2. La elección del elemento de ayuda, así como su puesta en práctica, para que el/la docente este presente en su aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a verbalizar la experiencia personal de la PC • Saber diferenciar sensaciones físicas, emociones y pensamientos • Aprender a encontrar diferentes mecanismos de ayuda para prestar atención al momento presente. • Expresar y reflexionar acerca de las dificultades y logros para observar nuestro cuerpo y emociones • Compartir experiencias sobre los logros y dificultades en el uso del recordatorio de aula. • Recapitular las ideas sobre la conciencia física en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensaciones, emociones y respiración en el aula • El aula como un espacio de ayuda para prestar atención al momento presente. • Recordatorio de aula • El piloto automático en movimientos corporales en el aula
<p>T: S.3.2 PC “Con consciencia, soltando y regulando”</p>	<p>Prácticas de hatha yoga: asanas con respiración consciente y ejercicio de pranayama</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar consciencia corporal • Saber realiza movimientos corporales conscientes y coordinados • Saber utilizar la respiración como herramienta de ayuda para descargar tensiones musculares y gestionar emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • El piloto automático en movimientos corporales • Los movimientos conscientes: tensión / relajación y peso / fuerza • La coordinación corporal • Herramientas para gestionar el estado de mi cuerpo
<p>T: S.3.3 PC “Desde mi objeto intensamente, y hacia la apertura de toda mi percepción”</p> <p>M: Según las necesidades del tipo de meditación puede que se requiera un elemento en concreto en caso de que el objeto de concentración sea externo y con forma.</p>	<p>Ejercicio de meditación estática intentando trabajar la segunda fase de su proceso.</p> <p>Centrándonos lo más posible en el objeto de concentración y abriendo nuestro ángulo de percepción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la consciencia mental • Aprender a poner mi atención al objeto de concentración de manera intensa y reconocer dificultades. • Aprender a reconocer si soy capaz de prescindir de mi objeto de concentración y detectar dificultades • Aprender a prescindir del objeto de concentración y abrir el ángulo de percepción sin dejarse llevar por las distracciones. • Aumentar niveles e MF 	<ul style="list-style-type: none"> • La segunda fase del proceso dela meditación • El acercamiento al objeto de concentración: dificultades y logros • Distracciones y dificultades al prescindir de mi objeto de concentración
<p>T: S.3.4 Teoría “El proceso de la meditación y acercándome a MF”</p> <p>M: apuntes y esquema sobre</p>	<p>Explicación teórica del proceso de meditación al completo y una introducción al concepto de MF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender el proceso de la meditación al completo • Relacionar la experiencia personal meditativa con la teoría proporcionada del proceso de meditación. Identificando en qué punto del proceso suelo llegar 	<ul style="list-style-type: none"> • La meditación: el proceso completo • Relación entre mi PC habitual y el proceso de la meditación • Dificultades en las diferentes fases del proceso de la

del proceso de meditación		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las diversas dificultades en el proceso de la meditación en general y reconocer las principales dificultades personales • Reflexionar sobre las primeras características que definen MF 	<p>meditación</p> <ul style="list-style-type: none"> • La meditación como algo más que una práctica contemplativa formal • Un acercamiento a los conceptos de MF, compasión y sufrimiento
<p>T: S.3.5 Teoría “Conclusiones sobre mi consciencia corporal en el aula”</p> <p>M: Apuntes fotocopia</p>	<p>Explicación teórica para abordar algunas de las conclusiones a tener en cuenta a cerca la consciencia física en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aunar las ideas experiencias expresadas e ideas expuestas a cerca de la consciencia física en el aula • Identificar mis dificultades y logros sobre la consciencia física en mi aula • Reflexionar sobre cómo puedo seguir avanzando en mi consciencia física dentro del aula. Pasos a seguir • Saber reconocer necesidades en el aula para mejorar mi bienestar físico. • Aprender a identificar miedos en las situaciones que compartimos entre todos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre la consciencia física en el aula: dificultades, logros y aprendizaje • Pasos a seguir para un avance en mi consciencia física en el aula • El miedo • Aprender a adaptar mi PC según las necesidades personales en el aula
<p>T: S.3.6 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: ¿Enseño desde el miedo o desde el amor?”</p>	<p>Explicación de la tarea individual que se llevará a cabo durante toda la semana y que consiste en reconocer el miedo o el amor que hay detrás de alguna de las acciones o decisiones del/de la docente en el aula.</p>	<p>Competencias semanales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a observarse en el aula • Aprender a reconocer los “pequeños” y grandes miedos. • Aumentar la consciencia emocional y mental 	<ul style="list-style-type: none"> • La motivación de mis decisiones y acciones • El miedo
<p>Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.</p>			

SESIÓN 4. Las semillas que riego en mi interior

Tema de la sesión 4: MF, habilidades a desarrollar

Objetivos generales de la sesión

- Enseñar al/ a la participante docente a entender e identificar el concepto de MF como capacidad, como estado de percepción y como momento de pura consciencia en relación a su PC y a su experiencia personal en general.
- Abordar las diferentes cualidades de MF y ayudar al docente a identificar las mismas.
- Ayudar al docente a identificar y gestionar sus miedos en el aula

Materiales de la sesión 4

A parte del material personal, para esta sesión se cuenta con un material básico compuesto por apuntes relativos al tema principal. El material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 4

- T: S.4.1 Compartir Deberes de aula. “Experiencias de aula: ¿Enseño desde el miedo o desde el amor?”
- T: S.4.2 Dinámica. “¿Qué miedos hay en esa situación?”
- T: S.4.3 Teoría. “La semilla de MF como nuestra base”
- T: S.4.4 Teoría. “Otras semillas que acompañan a MF”
- T: S.4.5 PC. “Semillas que riego cuando practico”
- T: S.4.6 PC. “Mi jardín interior”
- T: S.4.7 PC. “Regando la semilla de la gratitud”
- T: S.4.8 Entrega de los deberes de aula. “Experiencias de aula: regando conscientemente una semilla dentro de mí”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 4 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 14. Sesión 4 del programa piloto de formación: MF, habilidades a desarrollar

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.4.1 Compartir Deberes de aula. “Experiencias de aula: ¿Enseño desde el miedo o desde el amor?”	Puesta en común de la experiencia personal de la semana en el aula acerca del reconocimiento del miedo y amor, de saber describir la situación y explorar mecanismos de regulación.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a verbalizar la experiencia personal de la PC • Conocer las experiencias del resto de docentes y aprender de ellas. • Aprender a identificar nuestros miedos en el aula y saber describirlos a ellos y a la situación • Aprender a reconocer el amor en una situación que nos da miedo • Reflexionar sobre diversos mecanismos de regulación de los miedos en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los miedos en el aula • El miedo y el amor en una misma situación • Mecanismos de regulación de un miedo
T: S.4.2 Dinámica “¿Qué miedos hay en esa situación?”	Dinámica en grupos dónde partiendo de una situación de aula se identifican diversos miedos que la acompañan	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar consciencia mental y emocional • Saber identificar los miedos en situaciones cotidianas de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo • Las emociones
T: S.4.3 Teoría “La semilla de MF como nuestra base” M: Fotocopias sobre teoría de MF	Explicación teórica del concepto de MF	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las diferentes características que definen el concepto de MF • Indagar sobre la relación que tiene mi PC con las características de MF 	<ul style="list-style-type: none"> • MF como momento de pura consciencia, capacidad y estado de percepción • La relación del concepto de MF con mi PC
T: S.4.4 Teoría “Otras semillas que acompañan a MF” M.E: Fotocopias sobre teoría de las cualidades de MF	Explicación teórica de otras cualidades de MF o de aquellas habilidades a desarrollar cuando trabajamos con MF	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre que otras cualidades o habilidades trabajo en mis PC o en mi manera de comportarme y ser • Valorar que tipo de cualidades o habilidades desarrollo normalmente cuando doy clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualidades de MF • Mi PC: cualidades o habilidades que estoy desarrollando
T: S.4.5 PC “Semillas que riego cuando practico”	Práctica de hatha yoga con una actitud determinada de las cualidades / habilidades explicadas anteriormente. La habilidad a desarrollar se elegirá en función de necesidades de ese	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar consciencia emocional y mental • Observar la intención y actitud que puedo mantener en una acción a través de la práctica de hatha yoga • Desarrollar conscientemente alguna de las habilidades que definen MF 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo consciente de cualidades de MF en la práctica de hatha yoga

	momento e interés del grupo.		
T: S.4.6 PC “Mi jardín interior”	Ejercicio de meditación dirigido hacia las cualidades de MF	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar mi consciencia emocional y mental • Identificar alguna de las capacidades que tiendo a desarrollar con mayor habitualidad y detectar cuáles no he dedicado a desarrollar. • Reconocer cualquier tipo de sufrimiento que pueda percibir en mí y dejar que trabaje la autocompasión 	<ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades que tiendo a desarrollar habitualmente. • La presencia de la capacidad de MF en mí • El sufrimiento • La autocompasión
M: Lectura (sufrimiento)			
T: S.4.7 PC “Regando la semilla de la gratitud”	Ejercicio de relajación dirigida para desarrollo de la cualidad de la gratitud	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar consciencia emocional y mental • Desarrollar la capacidad de ser / tener / sentir gratitud 	<ul style="list-style-type: none"> • La gratitud como cualidad de MF
T: S.4.8 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: regando conscientemente una semilla dentro de mi”	Explicación de la tarea individual que se llevará a cabo durante la semana y que consiste en que el/la docente elija una/s cualidad/es (1 ó 2) de MF e intente trabajarlas dentro de sí mismo/a cuando está en el aula.	<p>Competencias semanales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar mi consciencia emocional y mental • Aprender a observarme en el aula • Identificar las habilidades que tiendo a desarrollar normalmente • Saber elegir una habilidad y saber desarrollarla en mí cuando estoy en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades a desarrollar en mí • Actitud y habilidades del docente dentro de su aula
Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.			

SESIÓN 5. Las semillas que riego cuando me comunico

Tema de la sesión 5: La comunicación consciente

Objetivos generales de la sesión

- Enseñar al docente a explorar su comunicación, reconocer su piloto automático y a descubrir los hábitos que ha ido adquiriendo en su habla y escucha.
- Proporcionar herramientas al docente para gestionar emociones que surjan durante la comunicación
- Explicar al docente el proceso a través del cual puede trabajar con la autocompasión

Materiales de la sesión 5

A parte del material personal, para esta sesión se cuenta con un material básico compuesto por apuntes. El material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 5

- T: S.5.1 Compartir. Deberes de aula: “Experiencias de aula: regando conscientemente una semilla dentro de mi”
- T: S.5.2 PC. “Con mi cuerpo y gestionándome”
- T: S.5.3 Dinámica / PC. “Comunicación 1: Observando mi comunicación”
- T: S.5.4 Teoría. “La comunicación consciente y compasiva”
- T: S.5.5 PC. “Emociones, sufrimiento y autocompasión”
- T: S.5.6 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: observando como escucho y hablo a mi alumnado”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 5 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 15. Sesión 5 del programa piloto de formación: Comunicación consciente

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.5.1 Compartir Deberes de aula: “Experiencias de aula: regando conscientemente una semilla dentro de mi”	Puesta en común de la experiencia personal de la semana acerca de la elección y el trabajo de la/s cualidades de MF en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir dificultades y logros en el desarrollo de las cualidades de MF • Reflexionar sobre las repercusiones que pudiera tener en mi docencia y en mi alumnado, el desarrollo de determinadas habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades que he desarrollado con el tiempo y las que quiero desarrollar dentro del aula
T: S.5.2 PC “Con mi cuerpo y gestionándome”	Práctica de hatha yoga	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a cambiar con facilidad nuestra atención de nuestra mente a nuestro cuerpo y saber mantenerla • Utilizar herramientas corporales para gestionar emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio de atención • La gestión de emociones
T: S.5.3 Dinámica / PC: “Comunicación 1: Observando mi comunicación”	Tarea que consiste en una dinámica en parejas que aborda el tema del habla y la escucha consciente, y una tarea compuesta por meditación que trabaja la consciencia de las emociones que hayan podido surgir.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el piloto automático en mi comunicación • Desarrollar la consciencia en/de nuestra comunicación • Identificar hábitos que tengo como emisor • Identificar hábitos que tengo como receptor • Identificar algún rasgo de mi comunicación no verbal • Observar y gestionar a través de la meditación las emociones que surgen 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras, frases e historias contadas de manera automática. • El piloto automático al comunicarse • Las emociones en la comunicación • La autocompasión
T: S.5.4 Teoría “La comunicación consciente y compasiva” M: apuntes de comunicación consciente y compasiva	Explicación teórica sobre la comunicación consciente y compasiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer herramientas de ayuda para realizar una comunicación más consciente y (auto)compasiva y compasiva en el aula • Reflexionar sobre repercusiones de una comunicación realizada con el piloto automático y sobre los beneficios de una comunicación más consciente • Reflexionar sobre cuáles son las semillas que estamos regando cuando nos comunicamos y las que nos gustaría regar 	<ul style="list-style-type: none"> • El piloto automático al comunicarse • Puntos de observación en mi manera de hablar o expresar • Puntos de observación en mi manera de escuchar o responder a un mensaje • El juicio de valor constante en la comunicación • La comunicación y las cualidades de MF
T: S.5.5 PC “Emociones, sufrimiento y autocompasión”	Meditación donde el punto de atención es una emoción que nos provoca un determinado sufrimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar consciencia emocional y mental • Aprender a identificar una emoción que nos hace sufrir • Saber trabajar con la autocompasión ante una emoción 	<ul style="list-style-type: none"> • Emoción y sufrimiento • Autocompasión
T: S.5.6 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: observando como escucho y hablo a mi alumnado”	Explicación de la tarea individual que se llevará a cabo durante el resto de la formación y dentro del aula, y que consiste en que el docente observe que hábitos comunicativos tiene.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar hábitos que tengo como emisor y como receptor para desarrollar así la consciencia comunicativa en el aula • Aprender a reconocer nuestras emociones durante la comunicación • Aprender a detectar mi piloto automático cuando me 	<ul style="list-style-type: none"> • La escucha consciente y profunda • El habla consciente • El piloto automático en la comunicación

comunico con el alumnado

Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.

SESIÓN 6. “Estoy para ti aquí y ahora”

Tema de la sesión 6: Comunicación consciente y compasiva

Objetivos generales de la sesión

- Ayudar al docente a que trabaje hacia una comunicación consciente y compasiva
- Explicar al docente el proceso por el cual puede trabajar con la compasión hacia su alumnado

Materiales de la sesión 6

El material personal. El material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 6

- T: S.6.1 Compartir. Deberes de aula: “Experiencias de aula: observando como escucho y hablo a mi alumnado”
- T: S.6.2 PC. “Con mi cuerpo y gestionándome”
- T: S.6.3 Dinámica /PC. “Comunicación 2: Hablando y escuchando más conscientemente y con (auto) compasión”
- Descanso
- T: S.6.4 PC guiada por docentes. “Una rueda de contemplación”
- T: S.6.5 Compartir. “Reflexiones de una rueda de contemplación”
- T: S.6.6 Entrega de los deberes de aula. “Experiencias de aula: comunicándome conscientemente y con compasión”
- T: S.6.7 Entrega de deberes extra: “...te quiero y te acepto tal cual eres en este instante”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 6 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 16. Sesión 6 del programa piloto de formación: Comunicación consciente y compasiva

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.6.1 Compartir Deberes de aula: “Experiencias de aula: observando como escucho y hablo a mi alumnado”	Puesta en común de la experiencia personal de la semana acerca del ejercicio de observación del docente acerca de sus hábitos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir las dificultades de observar nuestra comunicación • Compartir y reflexionar acerca de los hábitos comunicativos que tengo • Saber identificar las emociones surgidas en mí, en la comunicación con mi alumnado, y aprender a trabajarlas en mi PC formal • Detectar en qué momentos de la comunicación tiendo a utilizar más mi piloto automático 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos comunicativos • El piloto automático en la comunicación • Emociones en la comunicación
T: S.6.2 PC “Con mi cuerpo y gestionándome”	Práctica de hatha yoga	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a cambiar con facilidad nuestra atención de nuestra mente a nuestro cuerpo y saber mantenerla • Utilizar herramientas corporales para gestionar emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio de atención • La gestión de emociones • El equilibrio físico y mi atención
T: S.6.3 Dinámica /PC “Comunicación 2: Hablando y escuchando más conscientemente y con (auto) compasión”	Tarea que consiste en una dinámica en parejas que aborda el tema de comunicación consciente y compasiva, y una tarea compuesta por meditación que trabaja sobre la emoción y sobre el pensamiento positivo hacia uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a realizar una comunicación más consciente y (auto)compasiva • Saber gestionar mis emociones • Realizar un auto reforzamiento positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso consciente y compasivo de lo que digo y cómo lo digo. • El sufrimiento en el acto comunicativo • La compasión • El juicio hacia uno mismo y hacia los demás
DESCANSO			
T: S.6.4 PC guiada por docentes ” Una rueda de contemplación”	PC o momentos breves de contemplación guiados por los/las docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para estar presente cuando hablo a un grupo de personas • Capacidad para reconocer mis emociones y pensamientos, así como para observarlos con distancia cuando escucho y cuando hablo • Capacidad de reconocer juicios que estoy emitiendo cuando me estoy comunicando y ser capaz de trabajar en los mismos • Capacidad para comunicarme consciente y compasivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La escucha compasiva • El juicio hacia a mí y hacia los demás • Las emociones incómodas
T: S.6.5 Compartir	Puesta en común breve sobre las	• Se capaz de verbalizar la experiencia personal	• Expectativas y las emociones que las acompañan

“Reflexiones de una rueda de contemplación”	dificultades y logros de la PC anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para identificar cualquier expectativa surgida durante el ejercicio, así como de reconocer cualquier emoción que la acompañarla 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades y logros en el camino hacia una docencia consciente y compasiva
T: S.6.6 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: comunicándome conscientemente y con compasión”	Explicación de la tarea individual que se llevará a cabo en el aula y en adelante y que consiste en realizar una comunicación más consciente y compasiva poniendo en práctica las recomendaciones recibidas desde la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a reconocer nuestras emociones durante la comunicación y saber trabajarlas a través de mi PC formal para poderlas gestionar mejor en el acto comunicativo • Mejorar en mi capacidad de identificar mis dificultades y logros para realizar una docencia consciente y compasiva • Desarrollar la consciencia corporal, emocional y mental de uno mismo en la comunicación • Desarrollar una comunicación más consciente y (auto)compasiva 	<ul style="list-style-type: none"> • La escucha profunda, consciente y compasiva • El habla consciente y compasiva • La autocompasión y compasión • Las emociones en la comunicación
T: S.6.7 Entrega de deberes extra: “...te quiero y te acepto tal cual eres en este instante”	Explicación de la tarea individual que consiste en la realización de un mantra en forma afirmación positiva hacia uno/a mismo/a. durante la semana y en un lugar privado y cómodo.	<p>Competencias semanales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la consciencia mental y emocional • Refuerzo positivo hacia uno/a mismo/a • Reconocer dificultades: emociones cómodas o incómodas, pensamientos determinados, • Prestarse más atención a uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • El juicio hacia mí • Juicios positivos y negativos • Las emociones • El amor hacia uno mismo
Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.			

SESIÓN 7. MF está en cada aula

Tema de la sesión 7: El desarrollo de MF en el aula y la realización de PC con el alumnado.

Objetivos generales de la sesión

- Promover en el docente la reflexión sobre la necesidad o no de realizar PC con el alumnado
- Ayudar al docente al diferenciar MF de PC en el aula

Materiales de la sesión 7

A parte del material personal, para esta sesión se cuenta con un material básico compuesto por aquellos elementos específicos que los participantes necesiten para elaborar las propuestas de la S.7.2. El material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 7

- T: S.7.1 Compartir. “¿PC con mi alumnado?”
- T: S.7.2 Dinámica / PC / Compartir. “Creando una práctica para mi alumnado”
- T: S.7.3 Teoría / Compartir. “MF y prácticas contemplativas en el aula”
- T: S.7.4 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula: identificando las semillas que acompañan a MF en mi aula”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 7 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 17. Sesión 7 del programa piloto de formación: El desarrollo de MF en el aula y la realización de PC con el alumnado

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DETACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.7.1 Compartir. “¿PC con mi alumnado?”	Puesta en común brevemente de quienes tengan experiencia, en realizar PC con alumnado, indicando cuándo, cómo y por qué. ⁵⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecerse de las experiencias e ideas del resto de docentes participantes sobre el uso de PC con alumnado • Comprender la importancia de cuestionarse la realización de PC con alumnado antes de llevarlas a cabo 	<ul style="list-style-type: none"> • PC con el alumnado: cómo, cuándo y porqué
T: S.7.2 Dinámica / PC / Compartir “Creando una práctica para mi alumnado” M: Los requeridos por los docentes para poder guiar al grupo, y que estén disponibles (decisión de PC improvisada)	Tarea grupal donde se elaboran propuestas de PC adaptadas y dirigidas a un tipo de alumnado específico y con unos propósitos determinados. Criterio de selección de grupos y tema en PC: en función de las experiencias o intereses expuestas en la tarea anterior, se forman grupos con una línea de trabajo en PC similar.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar la necesidad o no de realizar PC con alumnado • Reflexionar sobre cómo, cuándo y por qué de las PC con el alumnado. • Explorar el proceso de adaptación de una PC personal docente para el alumnado • Explorar maneras de combinar PC, modificarlas y adaptarlas a una necesidad • Comprender lo importante que es la PC personal en el docente y su docencia consciente y compasiva antes de aventurarse a realizar PC con el alumnado. • Cuestionarse la PC que realiza con el alumnado, si fuese el caso 	<ul style="list-style-type: none"> • Las PC con alumnado: propuestas, cómo, cuándo y por qué • El docente consciente y compasivo y/o el docente realizando con el alumnado PC
T: S.7.3 Teoría / Compartir “MF y prácticas contemplativas en el aula”	Teórica sobre MF en el aula y PC con el alumnado: revisión del estado de la cuestión y reflexión grupal. Debate sobre la teoría expuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Las abordadas en la tarea anterior, S.7.2 • Conocer diferentes maneras de desarrollar MF en el aula e identificar cómo está ocurriendo en mi aula • Reflexionar sobre las herramientas que me ayudan a estar en el momento presente en el aula y herramientas que pueda ofrecer a mi alumnado. • Compartir reflexiones acerca de la teoría 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso directo de PC con el alumnado: estado de la cuestión. • Maneras de desarrollar MF en el aula • MF y PC en la Educación Española (Pública/Privada) • Aplicaciones específicas con el alumnado: prácticas estandarizados o adaptadas a cada alumnado • Tips para trabajar con el alumnado
T: S.7.4 Entrega de los deberes de aula: “Experiencias de aula:	Explicación de la tarea individual que se llevará a cabo durante la semana y que consiste en que el	Competencias semanales: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a observarse en el aula • Aprender a reconocer las cualidades de MF en el entorno en el 	<ul style="list-style-type: none"> • Las cualidades de MF en mi aula: dónde, cómo y cuándo

⁵⁶ En caso de que ningún docente participante tenga experiencia en utilizar PC con el alumnado, se planteará una lluvia de ideas dónde se vean los intereses de cada uno/a y se puedan así diseñar la propuesta.

identificando las semillas que docente detecte en su aula alguna de **que estamos**
acompañan a MF en mi aula” las cualidades de MF.

Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.

SESIÓN 8. Más allá del piloto automático

Tema de la sesión 8: Consciencia y compasión

Objetivos generales de la sesión

- Ayudar al docente a reflexionar y verbalizar acerca de su comunicación con el alumnado y sobre sus puntos a trabajar futuros para seguir avanzando hacia una comunicación más consciente y compasiva.
- Acompañar al docente en el contacto con el sufrimiento y desarrollo de la autocompasión
- Acompañar al docente en la identificación de sus miedos y a saber estar presentes observándolos

Materiales de la sesión 8

El material personal. El material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 8

- T: S.8.1 Compartir. Deberes de aula: “Experiencias de aula: identificando las semillas que acompañan a MF en mi aula”
- T: S.8.2 PC. “Aterrizando”
- T: S.8.3 PC. “Ralentizando mi cuerpo y mi mente”
- T: S.8.4 Dinámica / PC / Compartir (consciente). “Comunicación 3: Comunicación Consciente Plena”
- T: S.8.5 PC. “Respirando y expandiendo mi atención”
- T: S.8.6 PC. “Mirando más allá de tu identidad falsa”
- T: S.8.7 Compartir. “Los miedos en mi aula”

- T: S.8.8 Deberes de aula: “Experiencias de aula: acompañando a mi miedo en el aula”
- T: S.8.7 PC. “Bio”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 8 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 18. Sesión 8 del programa piloto de formación: Consciencia y compasión

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.8.1 Compartir. deberes de aula: “Experiencias de aula: identificando las semillas que acompañan a MF en mi aula”	Puesta en común de la tarea individual que se ha llevado a cabo durante la semana y que consistía en que el docente detectara en su aula alguna de las cualidades de MF	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la presencia de las cualidades de MF en el aula • Aprender a apreciar cómo muchas de las cualidades de MF ya están presentes en nuestra aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Las cualidades de MF en mi aula: dónde, cómo y cuándo
T: S.8.2 PC “Aterrizando”	Práctica de hatha yoga: asanas y pranayama	<ul style="list-style-type: none"> • Estirar y estimular nuestro cuerpo para ir preparándolo hacia las posturas estáticas y prolongadas que tendrá que mantener durante esta sesión. Facilitando así una comodidad en la quietud corporal. • Equilibrar la respiración para ayudar a estirar el cuerpo e ir ayudando a la mente a centrarse en él. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo: estirar, descargar y regular
T: S.8.3 PC: “Ralentizando mi cuerpo y mi mente”	Tarea compuesta por dos PC: una en movimiento (PC activa y de ralentización) y otra estática, con la intención de trabajar los objetivos planteados.	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar consciencia corporal y mental • Saber disociar mente y cuerpo • Intentar coordinar la velocidad mental con la velocidad física 	<ul style="list-style-type: none"> • La velocidad mental y la velocidad corporal
T: S.8.4 Dinámica / PC / Compartir (conscientemente) “Comunicación 3: Comunicación Consciente Plena”	En esta dinámica el/la docente realiza un ejercicio de comunicación ralentizado hacia el resto del grupo y en forma de meditación. El mensaje que se transmite es acerca de la experiencia personal vivida de cada docente a cerca de su comunicación interpersonal con su alumnado durante las últimas semanas. El objetivo principal es realizar una comunicación lo más consciente y (auto)compasiva hacia el grupo. Esta tarea tiene características de	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para detectar mensajes automáticos que pretendo comunicar • Ser capaz de reconocer los juicios que hago hacia mí o hacia otros • Capacidad de no emitir juicios de manera compulsiva ni hacia mí ni hacia otros • Saber cuestionarme si un mensaje es verdad o mentira antes de emitirlo • Comunicar conscientemente sintiendo que el mensaje que comunico corresponde con la realidad que he experimentado. • Capacidad de comunicarme con consciencia y (auto)compasión 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura consciente • La correspondencia entre la experiencia real y lo que se comunica • La amabilidad en los pensamientos y palabras • El piloto automático • La comunicación consciente y compasiva

	una dinámica, de una PC y también de un ejercicio de puesta en común (deberes planteados en las sesiones 5 y 6)		
T: S.8.5 PC “Respirando y expandiendo mi atención”	Práctica de pranayama	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para mantenerme presente y observar con una cierta distancia lo que percibo 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentración / Estado de percepción más amplio
T: S.8.6 PC “Mirando más allá de tu identidad falsa”	PC en parejas a través de observación visual y PC individual de observación del sufrimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar los atributos que componen el concepto que tengo de alguien • Reconocer MF (momento de pura consciencia) • Identificar alguno de mis miedos 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo • La autocompasión: abrazar mi miedo
T: S.8.7 Compartir “Los miedos en mi aula”	Puesta en común de los miedos principales que tenemos en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer posibles miedos que tenga en el aula • Conocer los miedos de otros/as docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo del docente en el aula
T: S.8.8 Deberes de aula: “Experiencias de aula: acompañando a mi miedo en el aula”	Explicación de la tarea semanal que consiste en que el docente, identifique un miedo que tenga y lo observe intentando estar presente cuando está en el aula. Posteriormente deberá trabajar ese miedo en su PC formal personal diaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a reconocer mis miedos en el aula • Aprender a mantener mi atención en mi miedo cuando estoy en el aula sin dejarme llevar por el piloto automático • Aprender a adaptar mi PC en función del desarrollo de determinadas capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo del docente en el aula • Una docencia consciente y autocompasiva • La adaptación de la PC en función de las necesidades
S.8.7 PC “Bio”	Práctica de pranayama	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para gestionar mi respiración y reconocer el efecto en mi cuerpo de los cambios de ritmo e intensidad del ejercicio 	<ul style="list-style-type: none"> • La respiración y la consciencia de su efecto en mi cuerpo: vitalidad vs relajación.
Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.			

SESIÓN 9. Llegando al origen de nuestras decisiones y acciones: El miedo o el amor

Tema de la sesión 9: El miedo o el amor como motivación de nuestras decisiones o acciones

Objetivos generales de la sesión

- Promover la reflexión en el docente sobre sus miedos en el aula y cómo trabajar más desde el amor
- Promover la reflexión sobre el miedo y el amor en el aula

Materiales de la sesión 9

El material personal. El material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 9

- T: S.9.1 Compartir. Deberes de aula. “Experiencias de aula: acompañando a mi miedo en el aula”
- T: S.9.2 PC. “Visualizando a mi alumnado”
- T: S.9.3 Compartir. “Visualizando a mi alumnado
- T: S.9.4 Compartir. “Amor en mi docencia”
- S.9.5 PC. “Confianza y amor en mi práctica”
- S.9.6 Deberes de aula. “Experiencias de aula: percibir posibles miedos que tengan mis alumnos/as”

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 1 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 19. Sesión 9 del programa piloto de formación: El miedo y el amor como motivación de nuestras decisiones y acciones

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.9.1 Compartir Deberes de aula “Experiencias de aula: acompañando a mi miedo en el aula”	Puesta en común acerca de la tarea semanal que consistía en que el docente identificara un miedo que tuviera y lo observara intentando estar presente cuando estaba en el aula. Diariamente habrá trabajado ese miedo en su PC formal personal diaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir y reflexionar acerca de la gestión de los miedos personales dentro del aula • Saber identificar dificultades y logros de la tarea • Saber gestionar un miedo 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo del docente en el aula • Dificultades y logros en la observación y gestión de un miedo • Una docencia consciente y autocompasiva • La adaptación de la PC en función de las necesidades
T: S.9.2 PC “Visualizando a mi alumnado”	Ejercicio de meditación que comienza con una imagen del alumnado trabajando en la clase de ese día, para observar pensamientos e ideas sobre los posibles miedos que pudieran tener algún alumno/a.	<ul style="list-style-type: none"> • Abrirme a una reflexión sobre el sufrimiento en todas las personas • Ser capaz de identificar posibles miedos en mi alumnado sin dejarme llevar por el piloto automático en mis pensamientos • Empatizar con el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo del alumnado desde los ojos del docente • El sufrimiento de las personas • Realidad vs interpretación
T: S.9.3 Compartir “Visualizando a mi alumnado”	Puesta en común sobre la tarea anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los posibles miedos de mi alumnado • Ser capaz de compartir sin dejarme llevar por el piloto automático • Mostrar empatía hacia mi alumnado cuando hablo sobre él 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo del alumnado desde los ojos del docente • El sufrimiento de las personas • Realidad vs interpretación
T: S.9.4 Compartir “Amor en mi docencia”	Debate sobre cómo y dónde reconocer el amor en una situación “dominada” o “impregnada” por algún miedo en mi aula	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el miedo o el amor como motivación en nuestra aula 	<ul style="list-style-type: none"> • El miedo y el amor como motivación
S.9.5 PC “Confianza y amor en mi práctica”	Práctica de hatha y raja yoga orientada a la confianza y al amor	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar apertura y confianza ante la vida a través de mi práctica • Aprender a aceptar y confiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura, confianza y amor
S.9.6 Deberes de aula “Experiencias de aula: percibir posibles miedos que tengan mis alumnos/as”	Explicación de la tarea semanal en el aula que consiste en observar y reflexionar sobre algunos miedos que pueda tener el alumnado.	<p>Competencias semanales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar a mi alumnado e intentar identificar algún miedo en ellos/as. • Reconocer el juicio hacia mi alumnado que realizo 	<ul style="list-style-type: none"> • El sufrimiento como algo universal • El sufrimiento en el alumnado

Alusión a los deberes diarios: recomendaciones básicas, apuntar a la plataforma de comunicación como vía para ampliar y compartir conocimiento.

SESIÓN 10. Estando en el momento presente y mirando hacia dónde trabajar

Tema de la sesión 10: Conclusiones finales y pasos futuros hacia una docencia más consciente y compasiva

Objetivos generales de la sesión

- Ayudar al docente a realizar una revisión de los puntos importantes a considerar en una docencia consciente y compasiva, a saber, identificar sus logros y a marcarse determinados objetivos de mejora para su propio desarrollo.
- Conclusiones finales sobre los 3 objetivos principales de la formación.
- Conclusiones sobre las adaptaciones de las PC para el desarrollo de capacidades en beneficio de una docencia más consciente y compasiva.
- Reflexionar sobre qué pasos, en el proceso de la práctica personal, se pueden ir tomando para seguir avanzando hacia una docencia cada vez más consciente y compasiva

Materiales de la sesión

A parte del material personal, para esta sesión se cuenta con un material básico compuesto por apuntes. El material adicional de refuerzo a través de la plataforma de comunicación grupal acerca del tema principal de la sesión.

Guion de la sesión 10

- T: S.10.1 Compartir Deberes de aula. “Experiencias de aula: percibir posibles miedos que tengan mis alumnos/as”
- T: S.10.2 Teoría. “Conclusiones finales”
- T: S.10.3 PC. “Percibiendo este momento”

- T: S.10.4 PC / compartir. “Comida consciente a través de mis sentidos”

Despedida

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de la sesión 1 con el nombre de cada tarea, su explicación, competencias principales y contenidos:

Tabla 20. Sesión 10 del programa piloto de formación: Conclusiones finales y pasos futuros hacia una docencia más consciente y compasiva

TAREA (T) Y MATERIAL QUE DESTACAR (M)	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS PRINCIPALES	CONTENIDOS
T: S.10.1 Compartir Deberes de aula. “Experiencias de aula: percibir posibles miedos que tengan mis alumnos/as”	Puesta en común acerca de la experiencia de observar y reflexionar sobre los posibles miedos del alumnado durante la semana	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la dificultad de diferenciar la realidad de la interpretación que hacemos de ella. • Compartir observaciones e interpretaciones • Empatizar con el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • La realidad vs lo que nuestra mente cree que es realidad: interpretaciones de lo que percibimos
T: S.10.2 Teoría “Conclusiones finales” M: Esquema y apuntes con las conclusiones finales	Tarea teórica que aborda las conclusiones finales de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar mi entendimiento sobre las características clave de una docencia consciente y compasiva • Reflexionar sobre aquellas características de la docencia consciente y compasiva que trabajo con mayor facilidad y aquellas en las que tengo que poner más atención • Capacidad para exponer al grupo las conclusiones de mi aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia consciente y compasiva: repaso general y trabajo personal futuro
T: S.10.3 PC “Percibiendo este momento”	Práctica de hatha y raja yoga	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar todo aquello que pueda reconocer que ocurre en el momento presente sin perderme en la interpretación de ello. • Trabajar en el cambio entre la concentración en un punto determinado, a abrir mi ángulo de percepción 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción del momento presente
T: S.10.4 PC / compartir “Comida consciente a través de mis sentidos” M: Comida variada (dulce, salada, etc...)	Tarea compuesta por un ejercicio de comida consciente (desde la elección del alimento hasta la ingesta del mismo) para luego hacer una meditación estática. El ejercicio acaba con una puesta en común, sobre esa tarea en grupo y sobre la importancia de practicar en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar la práctica de llevar consciencia a cualquier acción. • Cerrar el curso a través de un ejercicio de compartir. • Identificar si se tiene alguna tendencia determinada a la hora de elegir un alimento • Identificar posibles emociones relacionadas con la acción de comer • Aprender a verbalizar la experiencia personal de la PC • Ser capaz de conseguir los 3 objetivos de la formación durante la tarea: OP1- Aumentar su consciencia corporal, emocional y mental OP2- Aprender a realizar una comunicación interpersonal más consciente y más (auto)/compasiva OP3- Aprender a toma de decisiones y realizar acciones basadas más en el amor y con más (auto)/compasión 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sentidos como un vehículo de consciencia del momento presente. • Consciencia en la elección de alimentos. Las decisiones y cómo nos sentimos con ellas. • Decisiones y emociones. • Consciencia en el proceso de comer un alimento • El proceso de comer como algo automático. • La PC en grupo: una ayuda para el avance personal

⁵⁷ Esta formación es compatible con añadir una práctica o retiro en silencio de determinadas horas o días, y recomendamos que bajo las indicaciones de observación y reconocimiento de nuestro cuerpo, emociones y mente.

La bibliografía básica utilizada para abarcar los contenidos principales es la siguiente:

Brown, R.C. (2011). The mindful teacher as the foundation of contemplative pedagogy. En J. Simmer- Brown, & F. Grace. (Ed.), *Meditation and the classroom: Contemplative pedagogy for religious studies* (pp. 75 – 84). Albany: Sunny Press.

Gunaratana, V. H. (1992). *Mindfulness in plain English*. Boston: Wisdom Publications.

Hanh, T. N. (2009). *You are here. Discovering the magic of the present moment*. Boston: Shambhala Publications.

Hanh, T. N. (2011). *Planting seed: Practicing mindfulness with children*. Berkeley, California: Parallax Press.

Lidell, L. (1999). *El nuevo libro del yoga: Una práctica guía ilustrada con fotografía y dibujos paso a paso*. Barcelona: Integral.

Thera, N. (1965). *The heart of Buddhist Meditation. A Handbook of mental training based on the Buddha's way of Mindfulness*. New York: Samuel Weiser, Inc.

Vishnu Devananda, S. (1988). *The complete illustrated book of yoga*. New York: Three River Press.

Vishnu Devananda, S. (2003). *El libro del yoga*. Madrid: Alianza Editorial.

4.4.4.5 Adaptación específica del programa piloto a la muestra inicial. Perfeccionamiento del programa.

El diseño de la formación que hemos presentado anteriormente es el resultado no solo del diseño inicial que elaboramos, sino también de ciertos cambios que decidimos realizar después de hacer la aplicación piloto a nuestra muestra. Antes de dicha aplicación, el programa estaba formado por 9 sesiones y no incluía las tareas S.4.2 (Dinámica ¿qué miedo hay en esa situación?) o S.8.6 (PC “Mirando más allá de tu identidad falsa”). Durante la aplicación del programa a nuestra muestra, observamos que la formación necesitaba alguna tarea más para ir profundizando a través de la reflexión sobre cómo identificar el miedo en situaciones cotidianas de aula, de ahí surgió la S.4.2, y también observamos que la formación necesitaba otra tarea de PC un poquito más avanzada para identificar miedos generales e identificar MF como momento de pura consciencia, de ahí surgió S.8.6. Pudimos darnos cuenta de que algunas de las tareas diseñadas requerían algo más de tiempo del planeado originariamente, con lo cual decidimos que tener 10 sesiones era más realista para poder cumplir con nuestros objetivos de formación. Por lo tanto, la aplicación de esta formación durante la investigación nos ha permitido a su vez, perfeccionar su diseño.

A continuación, exponemos información sobre cómo acabó adaptándose en concreto esta formación a nuestra muestra.

La aplicación de esta formación a las 16 docentes fue realizada en el curso académico 2016 – 2017, entre el 12 enero del 2017 y el 2 de marzo, concretamente los días 12, 19 y 26 de enero, 2, 9, 14 y 23 de febrero y el 2 de marzo. Las sesiones tuvieron lugar en la Universidad de Cantabria, en horario de 17 h a 20 h.

Elegimos intencionadamente realizarla en mitad del curso escolar con la idea de que las docentes ya estuvieran asentadas con su alumnado y con su ritmo de trabajo establecido y

consolidado. Quisimos evitar así coincidir con todo el proceso del comienzo y final de curso, precisamente por todo lo que conlleva esas dos etapas para el docente, como por ejemplo conocer a todo el alumnado, la puesta en marcha de todo su plan de trabajo en el aula, o la documentación final a preparar y entregar al centro y familias.

Al comienzo de la primera sesión, como las participantes no solo se formaban, sino que participaban en la investigación, tuvimos que dedicar un tiempo para repasar puntos importantes como: los propósitos de la investigación, las condiciones de compromiso por parte de las participantes, el compromiso de confidencialidad por parte de la investigadora o y el sistema de grabación como herramienta de recogida de información. Con lo cual la tarea S.1.1 (Tarea formal. Presentación de la formación) se acabó ampliando y adaptando a las necesidades de dichas circunstancias.

Aquellas tareas que requerían situar un contexto educativo en concreto, por ejemplo, la S.7.2 (Dinámica / PC / Compartir “Creando una práctica para mi alumnado”), por motivos del tipo de participantes, nos centramos en alumnado de primaria de centros públicos.

El blog de la formación fue utilizado por las participantes durante toda la formación, y acabó cumpliendo sus tres funciones: comunicación para poder compartir entre todo el grupo, apoyo para resolver dudas muy concretas sobre este tipo de prácticas /capacidades, y la función de formación con recursos que complementaban lo impartido en las sesiones. No todas las participantes contribuyeron con la misma intensidad y frecuencia a la plataforma, aunque todas admiten que accedieron a ella habitualmente para seguir formándose y consultar lo que el resto de las compañeras planteaban o compartían. Un ejemplo en cuanto a los recursos emergentes en la función de formación de la aplicación que hicimos es que, varias de estas participantes, acabaron mostrando un interés en conceptos como los de *dualidad* o *unión*, con lo cual desde la formación ofrecimos lecturas extra para aquellas que quisieran

reflexionar más profundamente sobre estos temas. En cuanto a las funciones de comunicación y apoyo, las participantes por ejemplo compartieron aquellos recursos que encontraban más interesantes y que mostraban la línea de trabajo personal que ellas preferían habitualmente, véase en el Anexo 5 algunos ejemplos de sus intereses como videos, lecturas, cursos, etc. Respecto a la comunicación, el blog permitía tener una vía individual o grupal con la facilitadora, y en general las docentes optaron por exponer sus dudas a todo el grupo haciendo partícipe a todas.

En cuanto a las PC utilizadas en esta aplicación, hemos utilizado prácticas acordes a la comodidad y nivel del grupo. Las condiciones físicas entre las participantes no eran demasiado dispares, con lo cual no hubo necesidad de hacer grandes adaptaciones individuales en los ejercicios de hatha yoga. En cuanto a los ejercicios de raja yoga, aquí planteamos diferentes propósitos en función de la facilidad y experiencia de cada una que, aunque no había grandes diferencias, si era necesario adaptarlas individualmente lo máximo posible. Hemos intentado realizar prácticas que fueran especialmente de su interés, así como otras que desconocieran, pero que tuvieran siempre relación con los propósitos que queríamos alcanzar. La gran mayoría de las participantes mostraron un especial, interés y conocimiento, en el uso de mantras en sánscrito, con lo cual utilizamos este tipo de prácticas para trabajar algunos de nuestros contenidos. En este aspecto creemos preciso indicar que algunos de los mensajes de estos mantras tenían connotación religiosa.

Después de las sesiones existió un alto interés por seguir practicando en grupo y profundizando en los contenidos (a través de la misma práctica), por lo cual organizamos más encuentros, de 2 horas cada una, en los siguientes meses.

4.4.5 Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos utilizados para recopilar la información necesaria han sido:

1) grabaciones de audio durante las sesiones de la formación, 2) la observación participante con sus correspondientes anotaciones realizadas durante las sesiones de la formación, y 3) el grupo focal realizado a la muestra final después de la aplicación del programa de formación.

En el marco teórico mencionamos la idea de lo complicado que es definir y medir conceptos como el de MF. Quisimos recordar a autores como Grossman y Van Dam (2011) que dudaban si los cuestionarios de MF realmente estaban midiendo este constructo o no. Según estos autores, realizar un autoinforme que recoge solo las opiniones que se tiene sobre uno mismo, y que es capaz de plasmar en tan solo un breve espacio de tiempo a través de un lápiz y un papel, no es para nada suficiente, conseguir medir MF es mucho más complicado. Estos autores nos recuerdan que entre otras cosas que, para la recogida de información de este tema, es necesario utilizar un espacio de tiempo más amplio, con un enfoque más hacia la entrevista, con una interacción real entre el investigador y la muestra, con muchísimas más preguntas y de mayor variedad (sin tener que preguntar siempre directamente que tan consciente es uno).

Desde esta investigación nos tomamos con seriedad la complejidad tanto del concepto de MF, como el de DM, y hemos creído adecuados seguir algunos de estos consejos. Hemos aprovechado las mismas sesiones de la formación, con sus respectivos ejercicios de autoobservación constante y diaria en el aula, para dar tiempo a la docente de explorar su propia experiencia, de entenderla y poderla explicar. Una vez terminada la formación, con el grupo y la cercanía que ya existía entre la investigadora y las docentes, poder preguntar cuestiones más complicadas. Durante todo el proceso hemos intentado formular muchísimas preguntas y de variedad, ayudándolas a realizar una observación constante y que pudiesen expresar en base a esas experiencias reales que estaban teniendo.

A continuación, exponemos los motivos por los cuales utilizamos tales herramientas y las explicaciones de las mismas.

4.4.5.1 Grabación de audio durante las sesiones del programa piloto de formación

Debido a que en el diseño de esta formación podemos encontrar abundantes tareas con una intensa participación del docente exponiendo sus dificultades, logros y opiniones, creímos conveniente recoger toda esa información semana a semana a través de una grabadora de sonido, para poder complementar con detalles más concretos la información recogida por las demás herramientas.

Aprovechamos principalmente la grabación de aquellas tareas dónde había una puesta en común entre las docentes, así como las dinámicas donde hubiera mayor interacción y discusión.

Creemos que esta herramienta ha ayudado a recoger, durante la aplicación del programa, los comentarios más espontáneos y naturales del docente.

4.4.5.2 Observación participante durante el programa piloto de formación

Durante la aplicación de la formación y en aquellos casos que no hubiera grabaciones de audio y donde la información fuera muy concreta decidimos que tomar anotaciones era lo más conveniente. A través de esta herramienta recogimos principalmente la información descriptiva de las participantes que hemos mostrado anteriormente en las tablas 9 y 10.

4.4.5.3 Grupo Focal para la muestra final

Decidimos que utilizar un grupo focal después de la aplicación del programa de formación era la manera correcta para poder ahondar en las cuestiones principales del concepto de DM.

Después de la selección de nuestra muestra final, y de que hubiera recibido la formación para profundizar en su trabajo personal dentro del aula, fue el momento perfecto para poder

aplicar el grupo focal como herramienta para que pudieran ofrecernos más información sobre las preguntas que nos planteamos en esta investigación. El guion del grupo focal se encuentra en el Anexo 6.

4.4.5.3.1 Diseño y validación del grupo focal

Elaboramos un guion inicial con las preguntas que queríamos abordar y contamos con un grupo de jueces expertos para que nos ofrecieran todos sus comentarios y recomendaciones posibles.

A continuación, presentamos una tabla descriptiva de los jueces expertos que han colaborado en la validación de este grupo focal.

Tabla 21. Datos descriptivos de los jueces expertos colaboradores en la validación del grupo focal

JUEZ	GÉNERO	FORMACIÓN ACADÉMICA	PROFESIÓN	EXPERIENCIA EN PC y/o MF
1.	Mujer	Dra. en Educación Licenciada en Psicopedagogía	Profesora universitaria en Facultad de Educación	NO
2.	Hombre	Licenciado en Psicopedagogía	Profesor de primaria Profesor de meditación en educación formal y no formal	SÍ
3.	Hombre	Dr. en Educación Licenciado en Psicopedagogía	Profesor universitario en Facultad de Educación	NO
4.	Hombre	Bachelor of Arts in World Religions. Bachelor of Education in Primary Studies	Profesor de inglés Profesor de meditación y yoga en educación no formal	SÍ
5.	Mujer	Dra. en Educación Licenciada en Derecho	Profesora universitaria en Facultad de Educación	NO
6.	Mujer	Dra. Diploma en Magisterio y Licenciada en Psicopedagogía	Profesora universitaria en Facultad de Educación	NO
7.	Mujer	Licenciada en Psicología	Profesora de yoga en educación no formal	SÍ

A estos jueces expertos les proporcionamos el guion inicial diseñado y una platilla de valoración (Véase Anexo 7.) adaptada de la plantilla de Salcines (2015), donde podían valorar dicho diseño y proporcionar todos los comentarios y sugerencias de mejora que creyeran oportunas. Esta plantilla aborda prácticamente las mismas cuestiones, que la plantilla utilizada

para validar nuestro cuestionario, de la fase cuantitativa. Nos interesaba conocer las opiniones y recomendaciones de estos expertos, sobre nuestro guion del grupo focal en cuanto a la introducción que acompañaba a este instrumento, la división por bloques, la redacción de las preguntas, las opiniones sobre el número y orden de estas, las diferentes explicaciones que íbamos aportando y por último la valoración general en cuanto a la validez de contenido que le proporcionaban al guion.

Como la plantilla del cuestionario, la plantilla de valoración del grupo focal consta de preguntas cerradas con una escala tipo Likert de valoración de cuatro opciones de valoración (excelente, buena, regular y mala), y también de preguntas abiertas que han permitido recoger la mayor cantidad de opiniones por parte de los expertos.

Los expertos elegidos cumplieron esta plantilla con numerosas sugerencias y observaciones. De los 7 expertos, 5 de ellos calificaron el grupo focal en las preguntas cerradas con resultados muy buenos, dándonos una valoración de buena o excelente en prácticamente todas las cuestiones, en 2 de los casos no cumplieron este tipo de preguntas. Todos ellos contestaron a nuestras preguntas abiertas con gran cantidad de opiniones y sugerencias, con lo cual consideramos que han sido las respuestas a estas preguntas las verdaderamente constructivas para nuestro perfeccionamiento del guion.

En cuanto a la división por bloques, el guion inicial tenía seis apartados: 1. Introducción, conscientes de nuestra docencia; 2. Profundizando en los pilares de un docente “mindful”; 3. Mindfulness y la metodología de aula; 4. Uso de prácticas contemplativas con alumnado; 5. Opinión sobre el programa piloto de formación y 6. Apartado final, conclusiones. Según las opiniones de los expertos, el número de preguntas y de apartados era demasiado elevado para el tiempo que debe durar un grupo focal. Después de reflexionar sobre ello, creímos que intentar abordar demasiadas cuestiones, hacía que las cuestiones que se referían más

directamente al concepto de DM perdieran fuerza y protagonismo. Con lo cual eliminamos las preguntas que tenían menos conexión con el término que queríamos explorar. Por ejemplo, el uso de PC con el alumnado era importante, pero debía de tener menos preguntas y no tener su propio apartado, o aquellas preguntas que abordan las opiniones sobre el programa piloto no eran realmente necesarias porque no intentábamos validar el mismo, con lo cual las suprimimos.

Finalmente, el guion final del grupo focal acabó componiéndose de los siguientes bloques que muestra la tabla 11.

Tabla 22. Apartados del guion del grupo focal

BLOQUES	SECCIONES	Nº DE PREGUNTAS
1. INTRODUCCIÓN. CONSCIENTES DE NUESTRA DOCENCIA		1
2. PROFUNDIZANDO EN LOS PILARES DE UN DOCENTE “MINDFUL”		8
3. MF Y LA METODOLOGÍA DE AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y docencia consciente y compasiva • Métodos de enseñanza 	4
4. BLOQUE FINAL		3

En cuanto a la redacción de las preguntas, los expertos coincidían al señalar que varias preguntas eran demasiado similares y parecían preguntar por prácticamente lo mismo, con lo cual intentamos sintetizar, concretar y eliminar alguna de ellas. Intentamos redactar de manera más directa, y sencilla, alguna de las preguntas para que hubiese un mejor entendimiento.

Los expertos hicieron determinados comentarios que finalmente no tomamos en consideración, como por ejemplo que teníamos explicar con más detalle lo que queríamos decir con los términos que utilizábamos. Hemos creído que la mayoría de las preguntas estaban bien redactadas porque iban destinadas a docentes entendidas ya en la materia, y que

además habían recibido nuestra formación, con lo cual añadir más explicación sobre los términos era repetir demasiado lo que habíamos explicado durante las semanas anteriores.

Por tanto, en base a esas opiniones y recomendaciones, hicimos los cambios oportunos para finalmente mejorar el guion de esta herramienta de la fase cualitativa, véase el Anexo 6.

4.4.6 Procedimiento

Desde los comienzos de esta investigación fuimos elaborando minuciosamente el programa piloto de formación que hemos mostrado anteriormente. Ya desde nuestro plan de investigación inicial, sabíamos que queríamos trabajar en la fase cualitativa con la aplicación de una formación diseñada por nosotras, y dirigida especialmente para docentes con experiencia en la realización de PC como herramienta de uso personal.

Partiendo de la información de nuestra fase cuantitativa, recopilamos todos aquellos datos de los docentes interesados en participar como muestra para esta fase cualitativa. Después de que realizaron toda la inscripción oportuna (Anexo 4), donde tenían que indicar detalles de su PC personal, así como su disponibilidad y compromiso para asistir al curso de formación y participación en la investigación, seleccionamos a 16 docentes, que cumplían con el perfil que buscábamos, para pasar a conformar la muestra inicial de nuestro estudio de caso.

Hicimos llegar a cada una de estas docentes, toda la información necesaria acerca del programa piloto de formación que recibirían y de la investigación con la que iban a colaborar. Sobre el programa de formación recibieron diversa información acerca de sus objetivos, contenidos y recomendaciones para un seguimiento correcto de cada sesión. En cuanto a la participación en la investigación, proporcionamos en detalle todos los requisitos y condiciones pertinentes. Pedimos a cada participante que nos complimentaran una autorización personal para poder ser grabadas a través de audios, sus comentarios durante las sesiones de la formación (ver Anexo 8).

La aplicación del programa piloto a nuestra muestra inicial fue realizada durante el curso académico del 2016 – 2017, en concreto desde enero hasta marzo del 2017. Las sesiones tuvieron lugar en la Universidad de Cantabria, en concreto en el Espacio Social y de Aprendizaje del Edificio Tres Torres en Santander, en horario de 17h a 20 h.

La persona encargada de impartir cada sesión ha sido la propia investigadora de esta tesis.

Durante la aplicación del programa piloto de formación, y a lo largo de cada una de las sesiones, aplicamos también las dos primeras herramientas de recogida de información: grabaciones de audio y la observación participante con la recogida de notas correspondientes. Estas dos herramientas fueron usadas principalmente durante aquellas tareas de la formación que fueran más participativas, y con mayor puesta en común, y en definitiva dónde las docentes participantes tuvieran mayor oportunidad de compartir sus experiencias (y opiniones), y dónde abordáramos preguntas claves que nos hacíamos, y queríamos dar respuesta a través de esta investigación. Tuvimos el cuidado recoger la información con la mayor discreción posible, intentando no entorpecer la naturalidad y espontaneidad de las docentes al dar sus opiniones y expresar sus experiencias. Esta primera aplicación del programa nos permitió perfeccionar la propia formación, detectamos detalles que ya hemos mencionado, sobre el tiempo de duración de algunas tareas, y la necesidad de añadir alguna en concreto, de tal manera que hicimos al final cambios en el diseño de la formación piloto que presentamos.

Para nuestra tercera herramienta de evaluación, el grupo focal, diseñamos un primer guion con aquellas preguntas que creímos oportunas para poder abordar nuestros objetivos planteados. Este guion fue revisado por un grupo de 7 expertos, y gracias a sus recomendaciones y opiniones pudimos mejorar y matizar lo suficiente para tener nuestro guion final de esta herramienta. Finalizando así el proceso de validación de esta.

Al final de la formación, y en base a los requisitos mostrados anteriormente llevamos a cabo el proceso de selección de nuestra muestra final para nuestro grupo focal, donde fueron seleccionadas 7.

Para la aplicación de esta última herramienta decidimos un día y una hora en el cual todas pudieran con facilidad asistir. Finalmente, el grupo focal se realizó el día 1 de junio de 2017, a las 18h en el aula 19 del Edificio Interfacultativo de la Universidad de Cantabria. De las 7 participantes elegidas, acudieron finalmente 6. Duró aproximadamente 2 horas, que fueron grabadas íntegramente (el sonido). Las asistentes fueron la moderadora (e investigadora a la vez) y las siguientes 6 docentes participantes: Carmen, Irene, Mónica, Elena, Paula y Jana.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS Y ANÁLISIS CUANTITATIVOS

5.1 Introducción

En la primera parte del capítulo de metodología, explicamos todo el proceso de diseño y validación de nuestra herramienta de recogida de información, el cuestionario, así como el proceso de implementación a nuestra muestra. Toda esa información recibida fue introducida al programa SPSS v 22 y analizada a través de este. Los datos de los cuestionarios cumplimentados en formato papel fueron importados directamente al programa SPSS. Mientras que aquellos datos provenientes de la plataforma on-line Limesurvey, fueron volcados primeramente a Excel, para posteriormente pasar a analizarse conjuntamente en el programa SPSS.

A través de nuestra herramienta cuantitativa y tras analizar los datos, conseguimos, como hemos podido ver anteriormente, confirmar tener un grupo de personas con experiencia en PC e interesadas en participar como muestra en la siguiente fase de nuestra investigación. Los resultados de la selección de la muestra los veremos a continuación en la fase cualitativa.

Como hemos indicado ya anteriormente en la fase cuantitativa del capítulo de metodología, en esta parte de la investigación planteamos un objetivo general y tres específicos, así como una pregunta de investigación. A continuación, vamos a ir presentando los resultados de cada uno de los objetivos, su análisis correspondiente y en aquellos casos en los que nos planteábamos hipótesis, confirmarlas o refutarlas. El primero de los objetivos hace referencia a un análisis descriptivo y los siguientes tres objetivos a análisis correlacionales. En base a una visión conjunta de los resultados, al final de este capítulo daremos respuesta a nuestra pregunta de investigación.

Los datos descriptivos de la muestra con la que trabajamos ahora ya los hemos mostrado en el anterior capítulo, en la tabla 2. Como información relevante a destacar de dicha tabla, podemos recordar que estamos ante una muestra principalmente femenina

(Mujeres 79,4% y Hombres 20,6%), con una media de experiencia docente de $M=2,62$, es decir de 16 a 25 años, con niveles altos en el ítem de *interés por innovar*, es decir una media de $M=3,32$ que equivale a la opción de *bastante* (*Bastante* 57,9% y *Mucho* 37,0%) y con unos niveles altos en el ítem de *pasión por la docencia* con una media de $M=3,57$, es decir una tendencia hacia la opción de *mucho* (*Bastante* 37,8% y *Mucho* 59,9).

De los 356 docentes, existen 17 casos en los cuales no cumplieron al 100% el cuestionario, pero en todos estos casos la ausencia de datos es menos de un 10%, con lo cual hemos decidido tomarlos en cuenta.

En primer lugar, hemos analizado la normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorov Smirnov. Como se muestra a continuación en la tabla 23 ninguno de los resultados del valor p es mayor que 0,05, con lo cual sabemos que no hay una normalidad en la distribución de las variables y que por lo tanto tendremos que utilizar pruebas no paramétricas.

Tabla 23. Valores de la prueba de Kolmogorov Smirnov de cada ítem del cuestionario

	Valor Z de Kolmogorov Smirnov	Valor de la Significación. Valor P
A.1 Género	,489	,00
A.2 Tipo de Centro Educativo	,518	,00
A.3 Años de docencia	,256	,00
A.4.1 Interés innovar en enseñanza	,339	,00
A.4.2 Pasión por la docencia	,377	,00
A.4.3 Estrés en el aula con estudiantes	,289	,00
A.4.4 Estrés en la interacción con docentes	,291	,00
A.4.5 Cantidad de alumnado con Necesidades Educativas Especiales en este curso	,212	,00
B.1.1 Oír hablar sobre MF	,253	,00
B.1.2 Conocimiento sobre MF	,322	,00
B.1.3 Oír hablar sobre meditación	,260	,00
B.1.4 Conocimiento sobre meditación	,338	,00
B.1.5 Oír hablar sobre yoga	,271	,00
B.1.6 Conocimiento sobre yoga	,365	,00
C.1.1 Importancia capacidad de MF en vida personal	,304	,00
C.1.2 Relevancia de MF en EP	,295	,00
C.1.3 Utilidad de la capacidad MF en relaciones interpersonales entre docentes	,310	,00

C.1.4 Utilidad de la capacidad MF en relaciones interpersonales con su alumnado	,311	,00
C.1.5 Utilidad de la capacidad MF en la labor didáctica como docente	,292	,00
C.1.6 Utilidad de la capacidad MF para el rendimiento del alumnado	,293	,00
C.1.7 Utilidad de la capacidad MF en la participación del alumnado	,285	,00
D.1.1 Frecuencia de práctica de meditación	,390	,00
D.1.2 Frecuencia de práctica de yoga	,460	,00
D.2 Desde cuándo practica meditación	,215	,00
D.3 Desde cuándo practica yoga	,190	,00
D.4.1 Grado de influencia de la práctica de meditación en la docencia	,244	,00
D.4.2 Cuánto ha introducido meditación en el aula	,257	,00
D.5.1 Grado de influencia de la práctica de yoga en la docencia	,243	,00
D.5.2 Cuánto ha introducido el yoga en el aula	,295	,00
E.1.1 Interés en desarrollar capacidad de MF	,271	,00
E.1.2 Cuánto interés tiene en practicar de manera constante meditación	,242	,00
E.1.3 Cuánto interés tiene en practicar de manera constante yoga	,239	,00
E.1.4 Cuánto interés en recibir formación de MF adaptada a necesidades de docentes de EP	,258	,00

5.2 Objetivo General Fase Cuantitativa (OGT): Evaluar el estado de la cuestión sobre la perspectiva que tienen los docentes de Primaria de la Red pública de la Comunidad de Cantabria a cerca del conocimiento, utilidad, práctica e interés en MF.

En primer lugar, es necesario recordar que la escala de valores utilizada en la mayoría de las preguntas del cuestionario es del 1 al 4, siendo 1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho.

Para abordar la variable de *perspectiva sobre el conocimiento de MF* hemos separado por un lado los ítems que preguntan sobre cuánto *han oído hablar* de estos temas, de los ítems que preguntan directamente cuánto *es el conocimiento* que creen que tienen. Los resultados obtenidos de los ítems que abordan *cuánto han oído hablar sobre MF, meditación y yoga* (Ítems B.1.1, B.1.3 y B.1.5 respectivamente) son los siguientes:

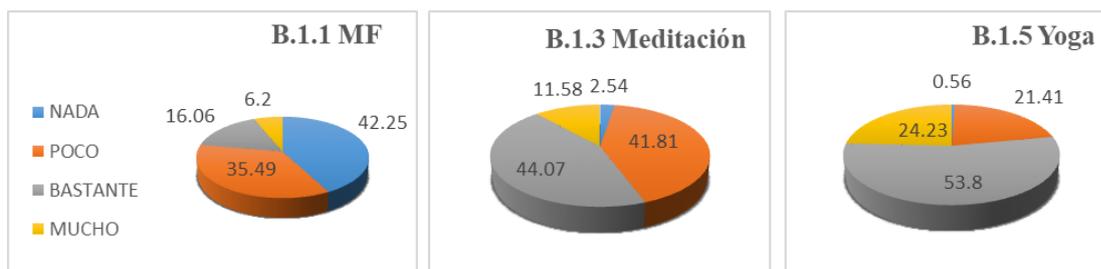


Figura 11. Porcentajes sobre cuánto han oído hablar los docentes de MF (ítem B.1.1, representado en la izquierda), cuánto han oído hablar de meditación (ítem B.1.3, representado en el centro) y cuánto han oído hablar de yoga (ítem B.1.5, representado a la derecha)

Los resultados obtenidos de los ítems que abordan la opinión de los docentes sobre cuánto conocimiento se atribuyen que tienen a cerca de MF, meditación y yoga son los siguientes:

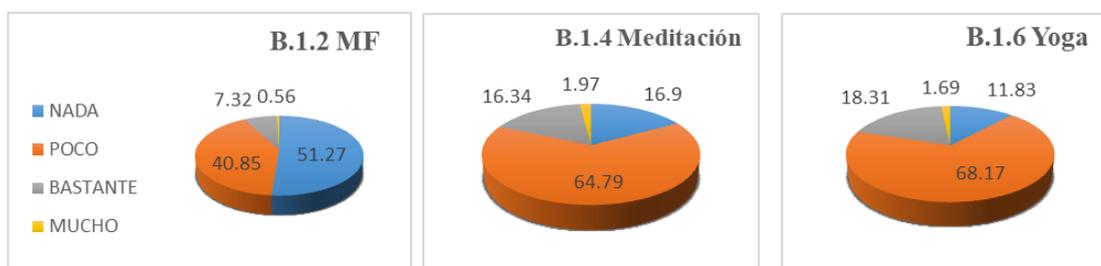


Figura 12. Porcentajes sobre cuánto conocimiento se atribuyen los docentes acerca del tema de MF (B.1.2, representado en la izquierda), meditación (B.1.4, representado en el centro) y yoga (B.1.6, representado en la derecha)

Como podemos ver en la figura 11, el término de MF es prácticamente nuevo para los docentes de primaria de Cantabria, un 42,25 % *nunca* han oído hablar del mismo, un 35,49% han oído hablar, pero *poco*, y solo un 16,06% afirman haber oído hablar *bastante* o un 0,56% *mucho* (M= 1,86). Por el contrario, los términos de meditación y yoga son mucho más comunes para ellos. Un 44,07% afirman haber oído hablar *bastante* de meditación y un 41,81% *poco*, pero han oído (M=2,65). Yoga parece ser el término más escuchado, y es que un 53,8% afirman haber oído este término *bastante* e incluso un 24,23% afirman que *mucho* (M=3,02). Estos datos vienen a indicarnos que el término de MF es algo muy desconocido y novedoso aún entre los docentes de primaria de Cantabria a pesar de que estas PC ya tienen mayor presencia para ellos, y a pesar del vínculo tan estrecho que existe entre estos tres conceptos.

En la figura 12, y en relación con el nivel de conocimiento en estos temas que se atribuyen los docentes, podemos observar que en cuanto a el conocimiento de MF, un 51,27% creen que no tienen *nada* de conocimiento y un 40,85% *poco*, siendo los valores superiores de

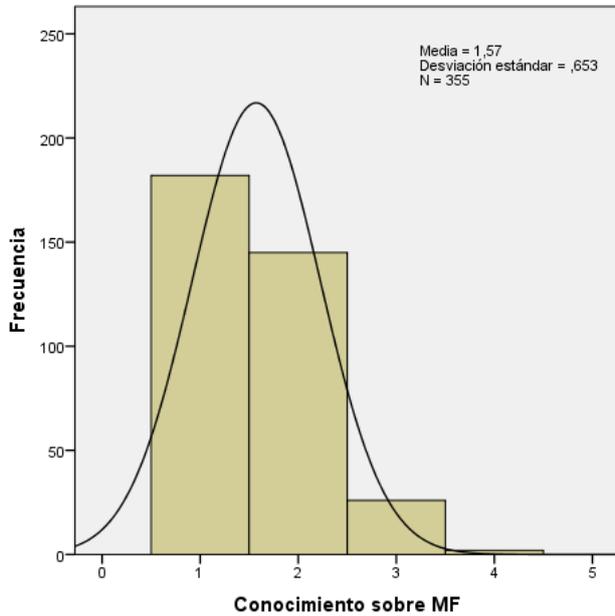


Figura 13. Histograma sobre el conocimiento de MF que se atribuyen los docentes (ítem B.1.2)

conocimiento a penas notorios. En la figura 13 podemos observar el histograma que muestra la media de este ítem ($M = 1,57$, $Mdn = 1$). En cuanto a las PC, podemos ver como en la figura 12 de nuevo, la meditación muestra unos valores bajos como por ejemplo un 64,79% de *poco* conocimiento. La media del conocimiento en meditación es superior al de MF pero aun así, es baja con un valor de $M = 2,03$

($Mdn = 2$). En la figura 13 podemos ver el histograma que muestra la distribución de

frecuencias de la percepción sobre el conocimiento de meditación. Si pasamos a observar el tema de yoga, no encontramos algo muy distinto porque, aunque los porcentajes sean mayores que las anteriores (68,17% *poco* o 18,31% *bastante*), la media es de tan solo de $M = 2,1$, con una distribución en los datos que podemos apreciar en la figura 14. Por lo tanto, pudiendo observar estos resultados podemos ya confirmar que se cumple la primera de las hipótesis de este estudio y por lo tanto afirmar que *Los docentes de Primaria de Cantabria consideran que tienen niveles bajos (poco o nada) de conocimiento sobre el tema de MF, meditación y yoga (HT1)*.

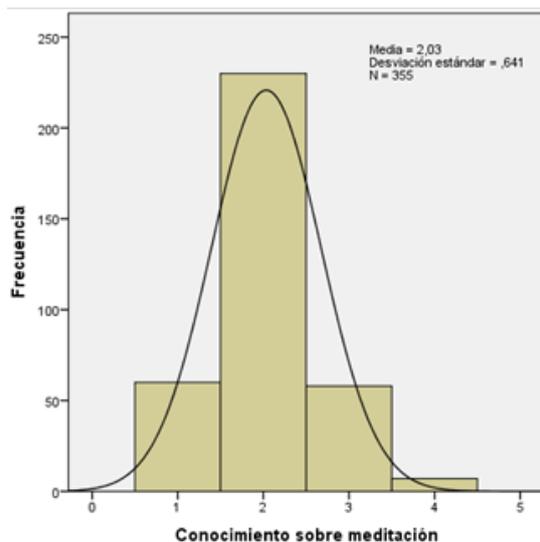


Figura 13. Histograma sobre el conocimiento de meditación que se atribuyen los docentes

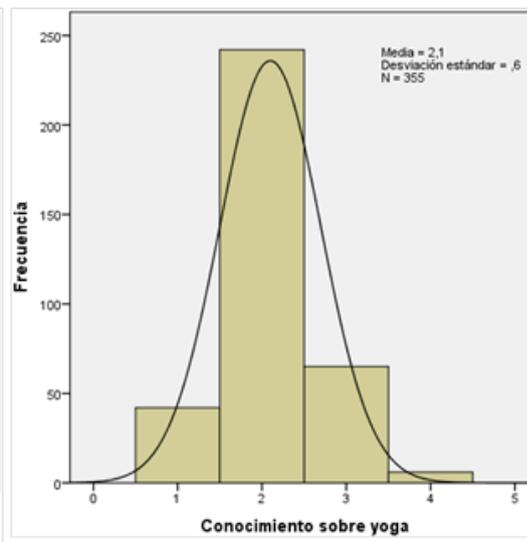


Figura 14. Histograma sobre el conocimiento de yoga que se atribuyen los docentes

Con la dimensión C de nuestro cuestionario recogemos la percepción sobre la importancia y utilidad de MF. A continuación, exponemos los resultados de cada uno de los siete ítems que abordan estos temas para después analizar de manera conjunta aquellos que hacen referencia a nuestra variable de utilidad para ver qué resultados globales tenemos.

El primero de estos ítems señala a la importancia del desarrollo de esta capacidad en la vida personal del docente (Ítem C.1.1), con una media de $M = 3$ y una mediana de $Mdn = 3$ siendo 4 el máximo como hemos indicado anteriormente. Como podemos ver en la figura 15 destacan los porcentajes del 58,03% que indican *bastante* y el de 22,25% que dicen que *mucho* en nivel de importancia. El segundo de los ítems, C.1.2 recoge los niveles de relevancia del tema de MF para la Educación Primaria ($M = 2,93$) y los resultados obtenidos muestran, como podemos apreciar en la figura 16, que un 55,62% de los docentes piensan que es *bastante* relevante, un 21,91% que *poco* o un 19,94% piensan que *mucho*. La variable de importancia, formada por los dos anteriores ítems nos obtenemos unos valores de $M = 2,96$. La media tiende a acercarse al valor 3 con lo cual existe una tendencia hacia valores altos en la relevancia de MF en la Educación Primaria según estos docentes.

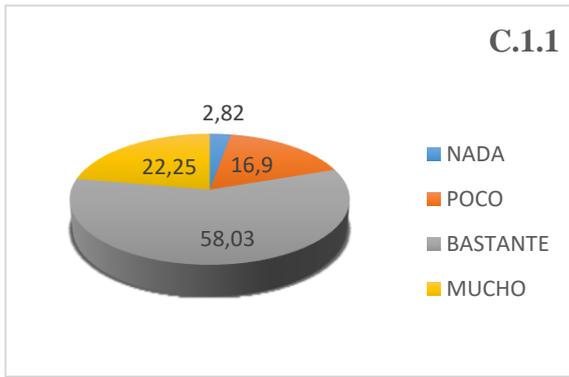


Figura 15 Datos descriptivos con los porcentajes de importancia del desarrollo de la capacidad de MF en la vida personal del docente (Ítem C.1.1)

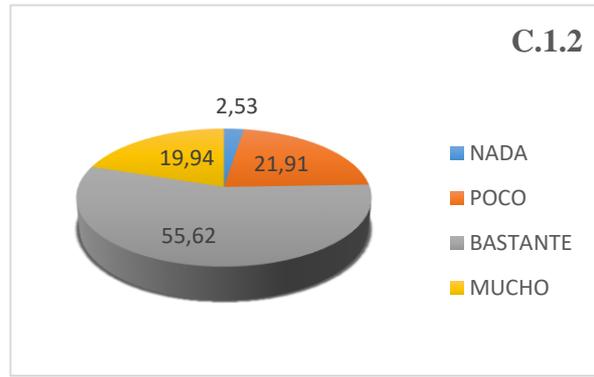


Figura 16 Datos descriptivos con los porcentajes de relevancia del tema de MF en la Educación Primaria (C.1.2)

En los siguientes ítems de esta dimensión, se plantea cuánta utilidad puede tener que el docente desarrolle la capacidad de MF para sus relaciones interpersonales con otros docentes de su centro educativo (C.1.3), sus relaciones interpersonales con su alumnado (C.1.4), su labor didáctica (C.1.5), el rendimiento de su alumnado (C.1.6) y, por último, para la participación de su alumnado (C.1.7). Los resultados nos muestran, por ejemplo como podemos ver en la figura 17, un 56,78% de los docentes creen que es de *bastante* utilidad para sus relaciones con otros docentes ($M = 2,85$), por lo tanto, con una tendencia a valores altos en relevancia en este aspecto.

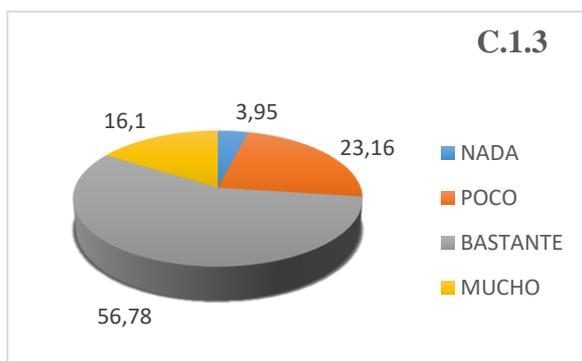


Figura 17 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para sus relaciones interpersonales con otros docentes del centro escolar (C.1.3)

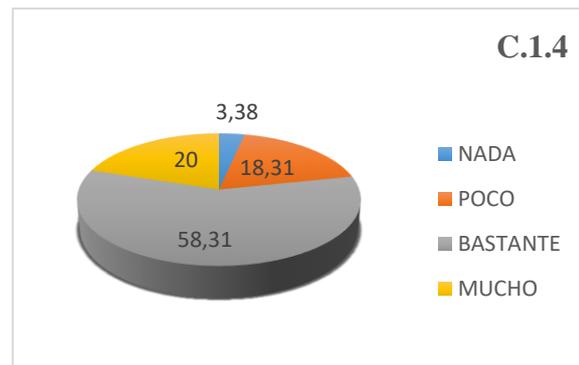


Figura 18 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para las relaciones interpersonales con su alumnado (C.1.4)

Podemos observar datos ligeramente más elevados en la figura 18, donde podemos ver como existe un 58,31% de docentes que opinan *bastante*, o un 20% *mucho*, cuando hablamos de utilidad de MF para sus relaciones interpersonales con su alumnado ($M = 2,95$). Si observamos la figura 19 podemos destacar que el 55,49% piensa que es de *bastante* utilidad y el 23,1% que lo es *mucho* cuando hacemos referencia a su labor didáctica como docente ($M = 2,99$).

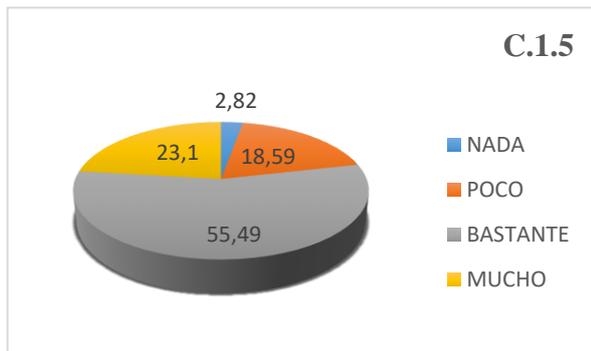


Figura 19 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para su labor didáctica como docente (C.1.5)

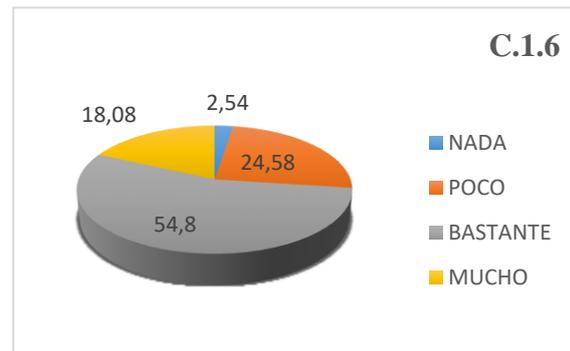


Figura 20 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para el rendimiento de su alumnado (C.1.6)

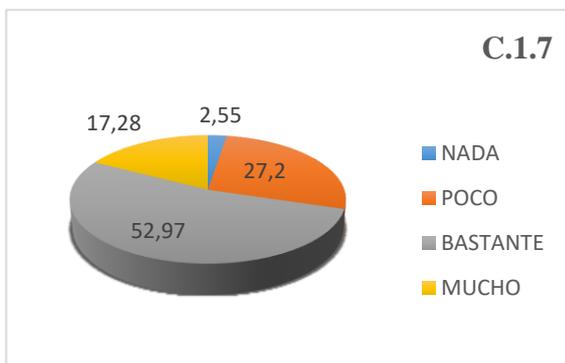


Figura 21. Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para el rendimiento de su alumnado (C.1.7)

En los dos últimos ítems podemos ver como se reducen ligeramente los niveles utilidad, por ejemplo, en la figura 20 aumenta el número de docentes que opinan que tiene de utilidad *poco* (24,58%), cuando hablamos en su relación con el rendimiento de su alumnado, aun así un 54,8% piensa que *bastante* ($M = 2,88$). Algo parecido ocurre cuando hablamos de utilidad en relación con la participación con su alumnado, como podemos ver en la figura 21 sigue aumentando el porcentaje que califica como *poca* (27,2%) la utilidad de MF en este aspecto, pero aun así un 52,97% indican que tiene *bastante* utilidad ($M = 2,85$).

Si fusionamos los 5 ítems de utilidad de MF que hemos visto anteriormente y los tratamos como una única variable, obtenemos los siguientes resultados que se muestran en la tabla 24.

Tabla 24. Datos descriptivos de la variable utilidad de MF

VARIABLE		
UTILIDAD DE MF		
N	Válido	355
	Perdido	1
Media		2,90
Error estándar de la media		,035
Mediana		3,00
Moda		3
Desviación estándar		,650
Varianza		,423

Como podemos ver en la misma, la media es de $M=2,90$, con lo cual podemos decir que, a pesar de ser unos resultados situados en una posición intermedia en nuestra escala, hay un mayor acercamiento hacia el 3, lo que significa que estamos más cerca de decir que los docentes de primaria de Cantabria creen que es *bastante* útil MF en la educación. En base a estos resultados, confirmamos

la segunda de nuestra hipótesis: *Los docentes de primaria de Cantabria creen que el desarrollo de la capacidad de MF es de utilidad (niveles altos) para la educación (HT2).*

Si nos centramos en el bloque D de nuestro cuestionario, y por tanto en la variable de *práctica de “técnicas” de MF* (meditación y yoga) los datos nos proporcionan información de cuántos docentes de Primaria de Cantabria practican en la actualidad estas “técnicas”, centrarnos en ellos y saber desde cuándo lo practican, cuánto creen que ha influenciado en su docencia y conocer cuántos de ellos han introducido estas prácticas en el aula con su alumnado.

De los 356 docentes de nuestra muestra existen unos valores perdidos de 4 para este análisis, por lo tanto, los resultados siguientes hacen referencia a 352 docentes. En cuanto a la PC de meditación, los resultados muestran que el 64,49% de los docentes (227 de esos docentes) no practican nada, o el 25,28% (89 de esos docentes) poco. Solo el 8,81% dicen practicar bastante o el 1,42% mucho. Podemos ver estos resultados en la figura 22.

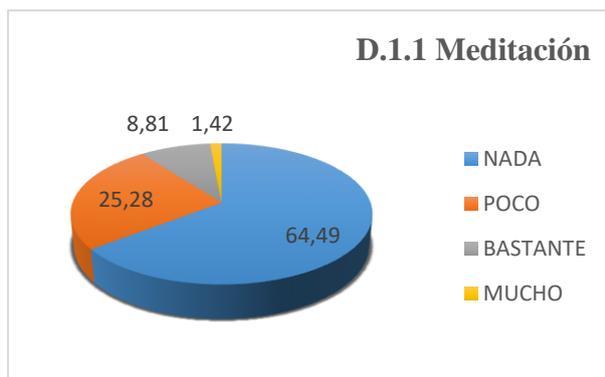


Figura 22. Datos descriptivos de frecuencias de práctica de meditación de los docentes de primaria de Cantabria (Ítem D.1.1)

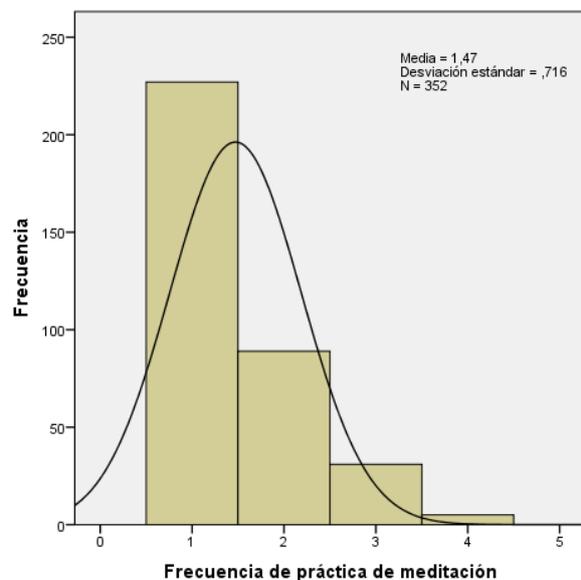


Figura 23. Datos descriptivos de la media de frecuencia de meditación por los docentes de primaria de Cantabria (Ítem D.1.1)

La media y mediana de práctica de meditación es $M = 1,47$ y $Mdn = 1$, la figura 23, muestra el histograma donde podemos ver la distribución de los datos. Como podemos observar, la media está entre los valores de *nada* y *poco*, siendo la moda claramente $Mo = 1$, es decir *nada*. Si nos vamos a observar los resultados acerca de la práctica de yoga nos encontramos, como podemos ver en la figura 24, valores aún más bajos de práctica donde el 76,14% (268 docentes) no practican *nada*, el 17,61% (62 docentes) *poco* y solo el 6,25% (22 docentes) practica yoga *bastante*. La media y la mediana de estos resultados son $M = 1,30$ y $Mdn = 1$, valores más bajos que los de meditación. Podemos ver el histograma en la figura 25

como la distribución de los datos tiende claramente hacia al 1, por lo tanto en la opción de *nada* de práctica de yoga en este colectivo docente.

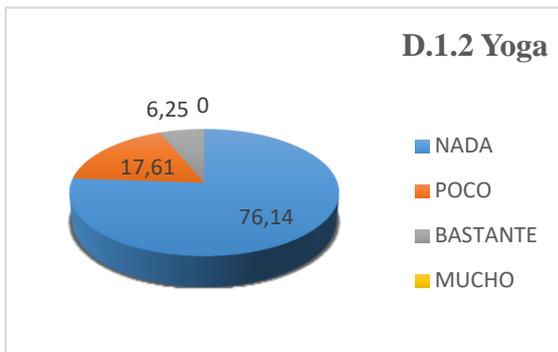


Figura 24. Datos descriptivos de los porcentajes de práctica de yoga de docentes de primaria de Cantabria

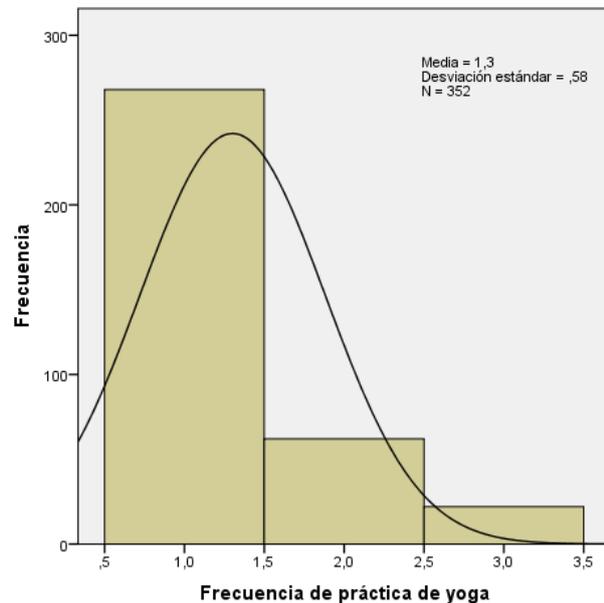


Figura 25. Datos descriptivos de la media de frecuencia de práctica de yoga de los docentes de primaria de Cantabria

Creemos que con estos resultados podemos confirmar la hipótesis HT3 y afirmar que *Existen muy pocos docentes de Primaria en Cantabria que practiquen habitualmente yoga y/o meditación.*

Si nos centramos ahora en los docentes practicantes, es decir sumando aquellos que han indicado las opciones de *poco*, *bastante* y *mucho* en la frecuencia de práctica, nos da el resultado de que el 35,51% de docentes de Primaria de Cantabria practican meditación y el 23,86% practican yoga, teniendo en cuenta que hay casos en los cuales el mismo docente practica ambas disciplinas. A través de los ítems que recogen los datos para saber desde cuándo llevan realizando estas prácticas (D2 y D3), hemos conseguido obtener unos resultados que muestran, que de los docentes practicantes de meditación, el 32,26% *practica hace menos de 1 año*, el 28,23% *lleva practicando entre 1 y 5 años*, el 13,71% *entre 6 y 10 años* y por último el 25,81% *practican meditación desde hace más de 10 años*. La media del

tiempo que llevan practicando meditación nos da un total de $M= 2,33$ es decir entre los valores de *1 a 5 años* y *entre 6 y 10 años*, aunque con una tendencia hacia el valor de *entre 1 y 5 años*. Si nos centramos en los datos sobre el tiempo que llevan practicando yoga obtenemos que el 29,27% practican yoga desde hace *menos de 1 año*, de la misma manera otro 29,27% llevan practicando *entre 1 y 5 años*, el 25,61% *entre 6 y 10 años* y por último el 15,85% practica yoga desde hace *más de 10 años*. La media del tiempo desde el cual llevan practicando yoga es de $M=2,28$, por lo tanto una tendencia de nuevo a los valores de *entre 1 y 5 años*.

Los docentes de Educación Primaria de Cantabria que son practicantes de meditación, es decir el 35,51% de los docentes de Primaria, consideran que el nivel de influencia de su práctica en su docencia es de *nada* según el 8,9%, de *poco* para el 36,3%, *bastante* para el 42,7% y de *mucho* para el 12,1%, con lo cual se obtienen una media de $M=2,58$, es decir entre *poco* y *bastante* aunque con una ligera tendencia hacia la opción de *bastante* ($Mdn=3$, $Mo=3$). Estos mismos docentes nos han indicado cuánto han llegado a introducir esta práctica en sus aulas con su alumnado y los resultados son que: el 35,2% *nada*, el 48,8% *poco* y el 16% *bastante*, haciendo así una media de $M=1,81$, es decir entre *nada* y *poco* pero estando mucho mas cerca del *poco* ($Mdn=2$, $Mo=2$).

Los docentes de Primaria de Cantabria que son practicantes de yoga, es decir el 23,86% de docentes de Primaria, consideran que el nivel de influencia de su práctica en su docencia es de *nada* para el 13,3%, de *poco* para el 43,4%, *bastante* para el 37,3% y *mucho* para el 6%, con lo cual la media es de $M=2,36$, es decir entre *poco* y *bastante* aunque con una tendencia hacia la opción de *poco* ($Mdn=2$, $Mo=2$). Estos mismos docentes nos han indicado cuánto han llegado a introducir esta práctica en sus aulas con su alumnado, y los resultados son que: el 46,3% *nada*, el 42,7% *poco* y el 11% *bastante*, haciendo una media de $M=1,65$, es decir entre *nada* y *poco* aunque con una tendencia hacia el *poco* ($Mdn=2$, $Mo=1$).

Si volvemos a fijarnos en todo el conjunto de docentes de Primaria de Cantabria que componen nuestra muestra, y nos centramos ahora en la variable de interés en MF (ítems del E.1.1 al E.1.4) obtenemos los resultados que analizamos a continuación. En el caso de los tres primeros ítems tenemos 11 valores perdidos, con lo cual el análisis se hace sobre 345

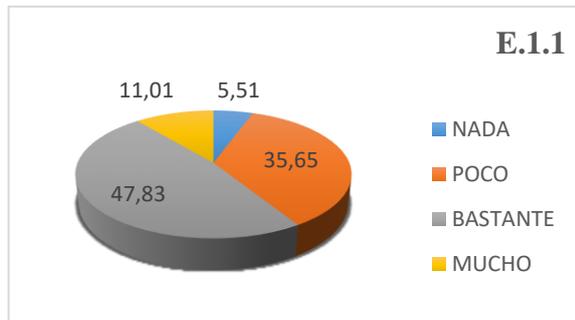


Figura 26 Datos descriptivos de los porcentajes de interés de los docentes en desarrollar la capacidad de MF

docentes, y en el ítem E.1.4 los valores perdidos son de 12, por lo tanto el análisis se hace sobre 344 docentes. La pregunta E.1.1 aborda el grado de interés en desarrollar su capacidad de

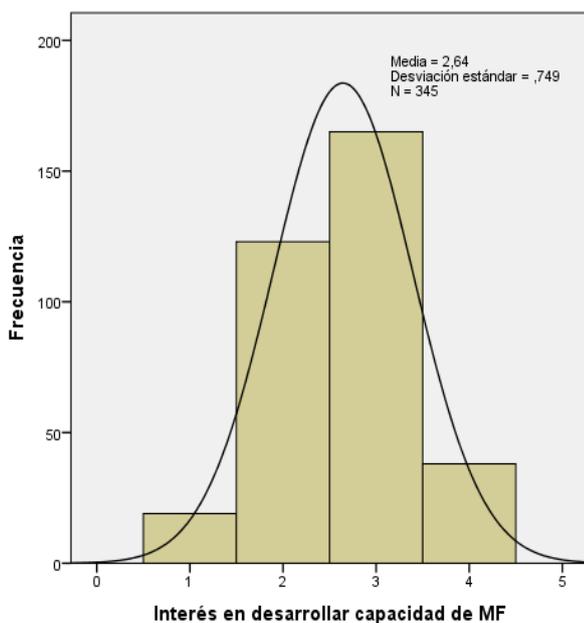


Figura 27 Datos descriptivos de la media de interés de los docentes en desarrollar la capacidad de MF

MF, y según los resultados recogidos existe unos datos situados aproximadamente en la mitad de nuestro intervalo, por un lado, tenemos un 47,83% (165 docentes) de docentes que tiene *bastante* interés en desarrollar la capacidad de MF y por otro lado un 35,65% (123 docentes) que tiene *poco* interés (Véase figura 26). En concreto la media es de $M = 2,64$ ($Mdn=3$, $Mo=3$) con lo cual, a pesar de ser unos valores bastante centrales, existe una ligera inclinación hacia los valores de *bastante* interés. Podemos decir que

hipótesis HT4 *Existe un interés alto en desarrollar la capacidad de MF en docentes de Primaria de Cantabria*. El histograma de este ítem para ver mejor cómo es la distribución de los datos la mostramos en la figura 27. hay una tendencia a que se cumpla nuestra

La pregunta E.1.2 que hace referencia al interés en practicar de manera constante meditación, nos proporciona unos datos que podemos apreciar en la figura 28. Podemos observar como hay un 41,74% que tiene *poco* interés en practicar de manera constante meditación y un 39,13% dice que *mucho*. Si hacemos la media obtenemos $M = 2,48$ y $Mdn = 2$. Con lo cual, aunque son valores bastante centrales, hay una tendencia mayor hacia el valor de *poco*. Si observamos los resultados de interés en practicar yoga de manera habitual, el nivel de interés baja ligeramente, véase la figura 29. En ella podemos observar que aumentan los valores de *nada*, siendo ahora un 15,94%, las opciones de *bastante* se reducen al 32,75% y las de *poco* se quedan exactamente igual que el interés en practicar meditación. La media y mediana del interés por practicar yoga es $M = 2,36$ y $Mdn = 2$. En base a estos resultados podemos ver que no existe una diferencia considerable entre el interés de práctica entre ambas disciplinas, la diferencia es de apenas 0,12.

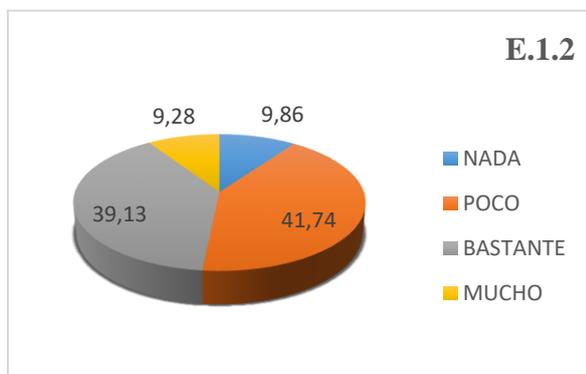


Figura 28 Datos descriptivos de los porcentajes de interés en practicar de manera constante meditación (E.1.2)

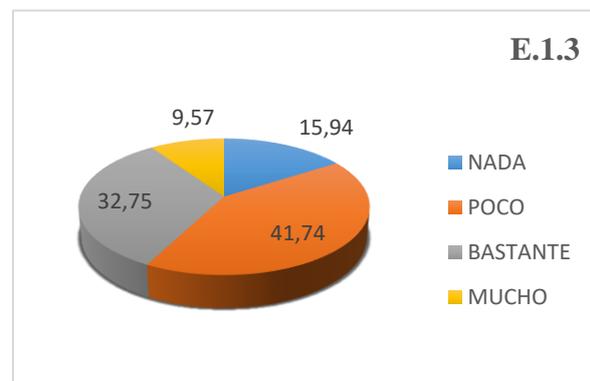


Figura 29 Datos descriptivos de los porcentajes de interés en practicar de manera constante yoga (E.1.3)

La pregunta E.1.4 aborda el grado de interés que tienen los docentes de Primaria de Cantabria por recibir una formación de MF adaptada a las necesidades del docente de Educación Primaria. Los resultados muestran que 46,51% de los docentes tienen *bastante* interés, un 27,03% *poco* o un 20,64% *mucho* (Véase figura 30). Si calculamos la media y la

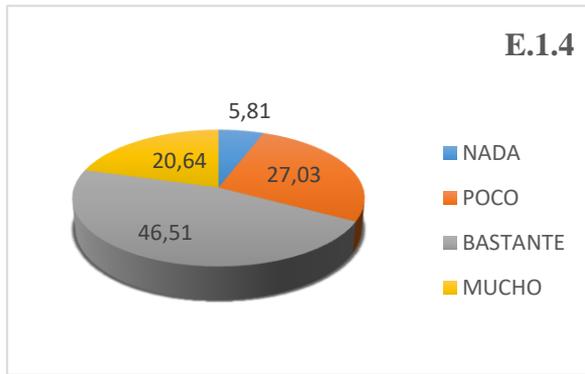


Figura 30 Datos descriptivos de los porcentajes de interés de los docentes en recibir una formación de MF adaptada a sus necesidades (E.1.4)

mediana obtenemos $M = 2,82$ y $Mdn = 3$, con lo cual podemos decir que hay una tendencia en las respuestas de los docentes de Primaria de Cantabria a tener un interés alto en recibir una formación de MF adaptada a sus necesidades.

El apartado de interés de MF, como hemos indicado anteriormente, está formado por los cuatro ítems (E.1.1, E.1.2, E.1.3 y E.1.4) por lo tanto, si analizamos en conjunto estas preguntas obtenemos los resultados que aparecen en la tabla 25. Como bien se indica en ella, la media es de $M = 2,75$. Aunque es una posición muy central dentro de nuestra escala, tanto la tendencia que tiene esta media, como la opción que más veces se ha repetido ($Mo = 3$), es de 3, es decir la que corresponde con *bastante* interés. Con lo cual podemos decir que hay una tendencia hacia un interés alto en MF. Para ver una mejor distribución de las frecuencias podemos observar el histograma de esta variable en la figura 31.

Tabla 25. Datos descriptivos de la variable Interés en MF

VARIABLE INTERÉS EN MF		
N	Válido	345
	Perdido	11
Media		2,75
Error estándar de la media		,036
Mediana		2,75
Moda		3
Desviación estándar		,685
Varianza		,470
Asimetría		,189
Error estándar de asimetría		,131

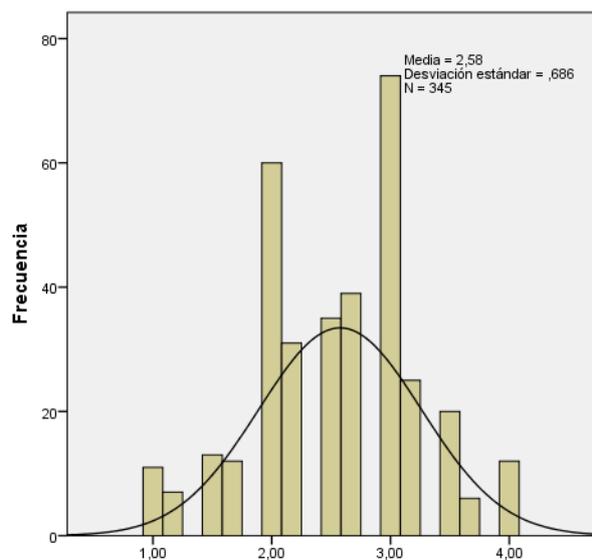


Figura 31 Datos descriptivos de la distribución de frecuencias de la variable Interés en MF

Los resultados obtenidos del apartado del cuestionario sobre interés en participar en futuras investigación sobre este tema a la vez que se recibo una formación inicial, nos indican que de nuestra muestra hay 73 personas que han proporcionado sus email de contacto porque están interesadas, es decir un 20,51% de nuestra muestra.

5.3 Objetivo Específico 1 Fase Cuantitativa (OET1): Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la importancia que le atribuyen a MF los docentes de Primaria de Cantabria.

En esta fase de la investigación, procedemos a dar respuesta a los tres objetivos de tipo correlacional. Para realizar los mismos, hemos acudido al coeficiente de correlación de Spearman. Pretendemos, con el primero de ellos, identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente y el nivel de importancia que le atribuyen a MF. Los resultados a este objetivo los podemos observar en la tabla 26.

Tabla 26. Resultados de correlación de Spearman entre los años de experiencia docente y la importancia de MF

		C.1.1 Importancia capacidad de MF en vida personal	C.1.2 Relevancia de MF en EP
A.3 Años de Docencia	Coefficiente de correlación	-,102	-,126
	Sig.	,054	,017
	N	354	355

Como podemos apreciar en la misma, el coeficiente de correlación es negativo y se encuentra muy cercano al 0 en ambos casos. En la relación entre años de docencia y los niveles de importancia de la capacidad de MF en la vida personal, el coeficiente de correlación muestra valores prácticamente nulos y su valor p es mayor que 0.05 con lo cual no existe correlación entre estas dos variables.

En el caso de la relación entre los años de experiencia docente y la relevancia de MF en la Educación Primaria, el valor p es menor que .05, pero no podemos hablar de que exista una correlación.

5.4 Objetivo específico 2 Fase Cuantitativa (OET2): Identificar si existe una relación entre los años de experiencia docente con la utilidad que le atribuyen a MF en la educación los docentes de Primaria de Cantabria.

Los resultados del segundo análisis correlacional para este estudio los podemos ver a continuación en la tabla 27.

Tabla 27. Resultados de correlación de Spearman entre los años de experiencia docente y la utilidad para la educación el desarrollo de la capacidad de MF por parte de los docentes

		C.1.3 Utilidad de la capacidad MF en relaciones interpersonales entre docentes	C.1.4 Utilidad de la capacidad MF en relaciones interpersonales con su alumnado	C.1.5 Utilidad de la capacidad MF en la labor didáctica como docente	C.1.6 Utilidad de la capacidad MF para el rendimiento del alumnado	C.1.7 Utilidad de la capacidad MF en la participación del alumnado
A.3 Años de Docencia	Coefficiente de correlación	-,090	-,128	-,127	-,177	-,156
	Sig	,091	,016	,017	,001	,003
	N	353	354	354	354	353

Como podemos apreciar en la tabla anterior los valores del coeficiente de correlación se asemejan a los anteriores, muy cercanos al valor 0, con lo cual partimos de que la correlación si es que existe, es prácticamente nula o muy débil. Entre los años de docencia y el primero de los ítems de la columna (C.1.3) no existe ningún tipo de correlación, como podemos observar al ver el valor $p = ,091$ y el valor r tan cerca del 0. Con el resto de los ítems de la variable utilidad, aunque el valor p es en todos los casos menor que 0,05, no podemos hablar de que exista una correlación.

5.5 Objetivo Específico 3 Fase Cuantitativa (OET3): Identificar si existe una relación entre el nivel de conocimiento que se atribuyen los docentes de Primaria de Cantabria a cerca de MF, meditación y yoga, con la utilidad que creen que tenga el desarrollo de la capacidad de MF.

Los resultados de nuestro último análisis correlacional hacen referencia a la posible relación entre el nivel de conocimiento de MF, meditación y yoga, con cada ítem de la variable utilidad de MF en educación. Podemos ver tales resultados en la tabla 28.

Tabla 28 Resultados correlación entre la percepción de niveles de conocimiento sobre MF, meditación y yoga por con la utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para la educación

		C.1.3 Utilidad de la capacidad MF en relaciones interpersonales entre docentes	C.1.4 Utilidad de la capacidad MF en relaciones interpersonales con su alumnado	C.1.5 Utilidad de la capacidad MF en la labor didáctica como docente	C.1.6 Utilidad de la capacidad MF para el rendimiento del alumnado	C.1.7 Utilidad de la capacidad MF en la participación del alumnado
B.1.2 Conocimiento sobre MF	Coeficiente de correlación	,190	,203	,201	,122	,112
	Sig.	,000	,000	,000	,022	,035
	N	353	354	354	353	352
B.1.4 Conocimiento sobre meditación	Coeficiente de correlación	,251	,313	,286	,283	,241
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	353	354	354	353	352
B.1.6 Conocimiento sobre yoga	Coeficiente de correlación	,214	,287	,275	,283	,271
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	353	354	354	353	352

A primera vista podemos apreciar correlaciones positivas débiles en cada uno de los casos. Para determinar si el coeficiente de correlación es significativo en cada uno de ellos, observamos que cada valor p es menor que 0,05, con lo cual podemos decir que lo son. Los valores de correlación son débiles, podemos destacar la relación entre (C.1.4) *los niveles de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF para las relaciones interpersonales con su alumnado*, con los niveles de (B.1.4) *conocimiento de meditación* ($r = ,313$), y con el (B.1.6) *conocimiento de yoga* ($r = ,287$). Por lo tanto, a mayor conocimiento de estas PC mayor perspectiva de utilidad del desarrollo de esta capacidad para las relaciones interpersonales con el alumnado.

Como hemos recordado al comienzo de este capítulo, en esta fase del estudio planteamos una pregunta de investigación: *¿Existen indicios de que sea conveniente seguir trabajando en formación e investigación sobre mindfulness con docentes de Primaria de Cantabria? (PT).* Creemos que en base a las respuestas proporcionadas según la perspectiva de estos docentes: alta utilidad del desarrollo de la capacidad de MF para la educación, conocimiento bajo en el tema o alto interés en el tema en sí, hay indicios suficientes para seguir apostando por formación e investigación en esta área de estudio y en este colectivo docente.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS Y ANÁLISIS

6.1 Introducción

La información obtenida en nuestra fase cualitativa a través de las tres herramientas de evaluación (grabaciones de audio, la observación participante y el grupo focal) la hemos analizado de una manera minuciosa y rigurosa. Las anotaciones recogidas por la observación participante han sido clasificadas y organizadas para ser mostradas, ya anteriormente en capítulo de metodología, en diferentes tablas descriptivas de la muestra. Las grabaciones del grupo focal y de las sesiones de la formación las transcribimos adecuada y cuidadosamente.

Recordamos que el objetivo general de la fase cualitativa ha sido explorar el concepto de DM bajo la perspectiva de un grupo de docentes de Primaria de la provincia de Cantabria. El método cualitativo ha sido el adecuado para nuestro objetivo porque, a través de él, como bien dicen Strauss & Corbin (2002), podemos obtener detalles complejos de algunos de los fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o conocer por métodos de investigación convencionales. Utilizamos el método de la teoría fundamentada, que como dicen los anteriores autores, es el que nos permite que la teoría emerja desde los datos. Para al análisis de la información en esta fase de la investigación hemos realizado un proceso deductivo – inductivo. Partíamos de unas preguntas que elaboramos para nuestra última herramienta de recogida de información, y una vez hemos tenido todos los datos, hemos realizado un análisis inductivo que nos ha permitido a partir de ahí, obtener las categorías, y en algún caso, también subcategorías, que pasaremos a ver a continuación. El análisis que presentamos aquí es un análisis cualitativo descriptivo. A continuación, presentamos los resultados de esta investigación. Recordamos que, para respetar el anonimato de nuestra muestra, los nombres que aparecen en esta tesis son ficticios. Primeramente, presentamos una tabla que muestra cada categoría, y subcategoría en caso de que exista, las explicaciones de éstas, y los códigos que nos permiten localizar las citas con la mayor facilidad posible en las transcripciones.

Tabla 29. Tabla de categorías, subcategorías y códigos de la fase cualitativa

CATEGORÍA	EXPLICACIÓN	CÓDIGO	SUBCATEGORÍAS	EXPLICACIÓN	CÓDIGO
Repercusiones de una docencia consciente	Información sobre las repercusiones que existen en el aula, el hecho de que un docente sea consciente de su cuerpo, mente y emociones, así como de la comunicación con su alumnado.	RE			
Presencia VS Piloto Automático	Información sobre la diferencia de percepción entre un estado de presencia del momento presente y un estado en piloto automático.	PRES			
PC y momentos de contemplación con alumnado	Información acerca de las razones por las cuales estas docentes realizan PC o ejercicios de contemplación con su alumnado	PC			
Metodología y MF	Información sobre las relaciones que puedan existir, entre MF y sus cualidades, con la metodología / pedagogía.	M	Evaluación y compasión	Información sobre las relaciones que existen, entre la evaluación y la compasión	M_EC
			Métodos de enseñanza	Información sobre las relaciones que existen, entre los métodos de enseñanza, con MF y sus cualidades.	M_ME
Comunicación no verbal consciente y compasiva del docente	Información relacionada con aquellos rasgos de comunicación no verbal que las docentes identifican en ellas, cuando son conscientes y compasivas en el aula	CNV			
Amor Vs Miedo	Información relacionada con la identificación de los miedos que tienen en el aula, y cómo son las experiencias a la hora de gestionarlos.	AVM			
Impedimentos	Información referente a los impedimentos o resistencias, que las docentes encuentran, a la hora de tomar decisiones en base al amor y compasión con el alumnado. Así mismo hace referencia a las necesidades que surgen de los mismos.	IM			
Beneficios	En referencia a aquellos beneficios de haber participado en la formación, y que tengan que ver con su autoconocimiento respecto a la comunicación y a cómo es su docencia.	BE	Comunicación con alumnado	Información que han descubierto sobre ellas en relación a su comunicación interpersonal con el alumnado	BE_CO
			Conocimiento sobre su docencia	Información que han descubierto sobre ellas en relación a cómo es su docencia	BE_CD

Cada una de las citas que presentamos, viene acompañada con la información necesaria para poder identificar a qué categoría, y subcategoría pertenece, así como localizarla en la transcripción. El código final utilizado para cada cita, y que aparece al final de cada una de ellas, está compuesto de la siguiente información: [Categoría_ Subcategoría (si la tiene). Transcripción dónde localizarla (Grupo focal = G / Sesiones formación = S) Inicial de la docente_ Localización en minutos aproximado en la transcripción_]. Un ejemplo sería [PC_S7_E_01:14_28], y vendríamos a interpretarlo como: una cita de la categoría de PC, procedente de la transcripción de la sesión 7 de la formación, la participante es Elena, y la cita se encuentra en 1h y 14 min de la transcripción.

A continuación, presentamos los resultados partiendo de cada uno de los objetivos específicos que expusimos en el capítulo metodológico. Recordamos que el primero de estos objetivos era diseñar el programa de formación, el cual ya hemos mostrado anteriormente, de tal manera que comenzamos con el segundo de nuestros objetivos

6.2 Objetivo Específico 2 Fase Cualitativa (OEL2): Indagar sobre las experiencias de las docentes a la hora de realizar en su aula cada semana las propuestas planteadas desde la formación diseñada

Dentro de nuestros objetivos, no incluimos validar esta formación, con lo cual, no hemos querido analizar la información de cada una de las tareas que componen cada sesión, ni tampoco por supuesto, intentar comprobar cada objetivo planteado desde la misma. En realidad, hemos elegido algunas de las tareas que podían darnos información relevante que ayudara a responder alguna de las tres preguntas que tenemos en este objetivo, y que vamos a ir viendo a continuación.

En concreto, nos centramos ahora, en saber cuáles son los principales miedos que estas docentes tienen cuando están trabajando, qué han descubierto de su comunicación con su

alumnado que sea relevante, y qué otra información, creen ellas, haber identificado, y que las describan como docentes.

La primera de nuestras preguntas en esta fase de la investigación era *¿Qué miedos tienen las docentes de nuestra muestra cuando están en el aula? (PLI)*. Consideramos que una de las tareas más difíciles de la formación ha sido saber identificar los miedos, y aprender a gestionarlos. Los resultados que hemos obtenido, muestran que los miedos principales que estas docentes tienen son: el conflicto; la agresividad; la falta de herramientas; perder el control; la seguridad del alumnado; ser juzgadas, o a que el alumnado no aprenda lo suficiente. A continuación, vemos algunos de los ejemplos, así como, en algunos de los casos, como ha sido la experiencia al gestionar ese miedo.

Uno de los miedos más comunes entre estas docentes, es el miedo a que suja un conflicto en la clase, así como, aquello que puedan decir terceras personas sobre su manera de gestionarlo: *...el miedo es..., que te perturben el resto de la clase, que tú quedes mal porque no sabes controlar eso... [AMV_G_P_00:31]*. Algunos de los ejemplos, en los cuales, las participantes lo reconocen con mayor facilidad, es cuando pueda llegar a existir algún tipo de violencia. El miedo a la agresividad del alumnado y a no tener las herramientas adecuadas para gestionarla es un ejemplo: *...en situaciones de estas de miedo convertirlas en amor he tenido muchas, pero este año... sobre todo con uno de los niños...es que entraba asustada a la clase... tenía miedo realmente porque es que...ese niño es muy agresivo y es verdad que vive otra realidad...entonces como nadie te daba herramientas ni habilidades, me pasaba un poco que yo no quería meterme mucho en hacer las historias , y yo sí que he notado.... al intentar hacer estas prácticas con él, ...ha cambiado la historia, no es que se me haya quitado el miedo al cien por cien... pero sí que es verdad que yo ya estoy más relajada, le hablo de otra manera, me he acercado un montón a él, él viene a mí a darme abrazos y besos...[AVM_G_J_00:45]*. Otro de los miedos que surgen, es el miedo a perder el control

ante un conflicto: *...Porque hay veces que se pegan de verdad, no es un empujón, o un quitar... a veces es que se pegan, entonces me da miedo...a tener una reacción un poco...digamos desahogada o exagerada y...cagarlo, ponerlo peor de lo que estaba...* [AVM_S4_L_00:04]. Así como el miedo a la seguridad del alumnado ante situaciones cotidianas: *...las situaciones que siempre que son siempre de miedo y de tensar es cuando hay salidas, y esta semana hemos tenido una salida. Entonces el sube al autobús, baja del autobús, llévalos hasta el sitio, que crucen, que no sé qué...eso siempre es una situación que me provoca miedo y que...llego super tensa, cansada...*[AVM_S4_E_00:11]. Uno de los miedos más comunes entre ellas es a ser recriminada o juzgada por otros docentes del centro o por las familias: *...miedo al qué van a decir, en mi caso concreto es un alumno de sexto de Ecuador cuyo padre murió hace años, y que él ahora que empieza a ser más mayor como que lo empieza a somatizar, tiene momentos agresivos y nadie se atreve a meter mano, ni a preguntar siquiera. Entonces yo, tenía miedo de que va a pasar si intento ayudar en esto porque su tutora además es muy dominante, muy controladora, es como “mis niños los domino yo...”[AVM_G_C_00:38]; ...el padre de la niña esta que tiene muchos problemas en clase pues me siento muy juzgada por él...muy crítico con lo que hacemos y está raca y raca, y digo si es que parece eso que tenemos un inspector en clase todo el día ¿sabes? es... le tengo, tengo eso, me da un poco miedo... [AVM_S5_AM_00:50].*

Otro de los miedos más comunes según ellas, es el miedo a que no aprenda el alumnado: *...el gran miedo mío es que no aprendan los niños y lo que piensen de mí...*[AVM_S4_AM_00:40]. En estos casos, cuando se suma que el alumno tiene alguna dificultad para seguir el ritmo general de la clase, las docentes ponen énfasis, en cómo ese miedo que ellas tenían, provocaba en ellas poner mayor presión al menor. Dos de los ejemplos son los de Mónica e Irene: *...hace años pues empecé a trabajar con alumnos con autismo..., yo sin conocer al alumno, claro te piden que programes...en base a lo que te dicen...y*

entonces yo... con mi afán de...perfeccionismo pues dije “esta programación la tengo que llevar a cabo sí o sí, como sea, ...entonces ¿qué pasaba?, que yo me empeñaba en llevar a cabo esos objetivos, sin tener en cuenta que cada uno tiene sus características...Entones ante esas situaciones,... cuanto peor se ponía al alumno, más burra me ponía yo, entonces ¿qué hacía? Agrandaba eso muchísimo...Me he ido adaptando y ... si en un momento no... tengo que hacer nada más que sentarme con él, respirar, escucharlo o quedarme mirando a las musarañas, a lo mejor consigo mucho más que poniéndome yo burra y rígida...entonces mi miedo ahí era el sentirme juzgada, porque claro, como tengo que ser perfecta {ironía}, pues miedo a qué me juzguen,...Entones pues adaptarme a...la persona ya lo que tengo delante en ese momento. [AVM_ G_M_00:33_]; ...yo también apoyo a niños con dificultades...intentas... apoyarle a nivel curricular...hasta que llega un momento que ves que...el miedo es pues que no avance ¿no?, y tú ahí se lo metes todo como puedes a presión, es cuando empiezo a conocer el mindfulness,...dejo de presionarlo tanto a nivel curricular, y empiezo a trabajar la escucha ... ir y meditar, ...el niño empezó a cambiar, y a estar más tranquilo y a procesar mejor lo que trabajaba en el aula ¿no?...porque yo antes lo único que hacía es meterle más ¿no?, más contenido que él no digería absolutamente nada... [AVM_G_I_00:36_]. Como podemos ir observando en sus comentarios, podemos reconocer muchos más miedos, como el de ser juzgadas.

Un ejemplo de cómo una de las docentes ha sabido gestionar un miedo en una situación de conflicto, y poder concentrarse en resolverlo es cuando Carmen nos comentó lo siguiente: *...llega un alumno nervioso que tiene sus particularidades de conducta...y cuando él está encendido, y le han agarrado, con lo cual él ya se ha puesto a la defensiva, pues ahí ya cuando está en ese momento dicen “pues Carmen baja”... digo “vale...me tenéis para todo...” ... Pero sí que hubo un momento de acercarme y ver que no sé de dónde había sacado unas tenazas, que digo de verdad...yo no sé dónde hay unas tenazas en el cole, pero en ese*

momento ese alumno tenía unas... que, no me iba a hacer nada con ellas pero, habían aparecido en su mano. Hubo ahí...unos segundos de decir.... “me aterrorizo, pero en realidad reconozco mi miedo pero le veo a él y sé que está aterrorizado de sí mismo”...Entonces fue bondad amorosa, “me voy a acercar con amor...” sé que no va a pasar nada y sé que lo que necesita es que cuando salga de ese estado de nervios ya.... se posa. Yo me acerqué, todo tuvo su proceso de bajar de todo eso, de ponerle en otra cosa para romperle el bucle mental en el que entra, y luego ya incluso de poder tocarle, hacerle un masaje de manos...y al final al oído decirle “ a ver, X {nombre del alumno} te queremos, en este cole te queremos, todo el mundo quiere...”en el cole te queremos porque eres bueno, porque estás tranquilo, porque aunque a veces se nos vaya eres capaz de volver a ti mismo y eso es con lo que nos quedamos”. Entonces ha sido un triunfo, de poder reconocer mi terror, de decir ...gggggg...vamos estoy...agotada, pero feliz, muy feliz. [AVM_S5_C_00:34].

La segunda pregunta que nos planteamos en este objetivo de investigación era, *¿Qué información relevante han descubierto las docentes de nuestra muestra, sobre sus hábitos en la comunicación con su alumnado?* (PL2). Para poder responderla, utilizamos la información recogida en una de las tareas⁵⁸ propuestas en la sesión 8. En la misma, tenían que prestar atención durante varias semanas, a su manera de escuchar y hablar con su alumnado, posteriormente las pedimos, en una actividad ralentizada y consciente, que nos completaran unas frases. A continuación, presentamos esas frases y algunos ejemplos de esas respuestas que dieron.

La primera frase era, *Observando estos días mi manera de escuchar a mis alumnos y alumnas, me estoy dando cuenta de que tengo la costumbre de...*

Algunas de las respuestas recogidas son:

⁵⁸ En referencia a la tarea: T: S.8.4 “Comunicación 3: Comunicación Consciente Plena”.

... que mi mente viaja muy rápidamente, corriendo hacia el pasado y hacia el futuro
[BE_CO_S8_MC_01:01].

...analizar todo lo que dicen y lo que no dicen para saber cómo están en ese instante y así ajustar mi respuesta educativa a sus necesidades [BE_CO_S8_M_01:03].

...poner mis ojos en los suyos para que sientan mi atención y acompañar con mi rostro gestos y palabras sus explicaciones cuando no fluyen fácilmente para que sean capaces de completarlas [BE_CO_S8_P_01:11].

La segunda de las frases era *Observando estos días mi manera de hablar a mis alumnos y alumnas, me estoy dando cuenta de que tengo la costumbre de...*

Algunas de las respuestas recogidas son:

... observar sus reacciones y en función de ellas adecuar mi discurso
[BE_CO_S8_MC_01:01].

... hablar algo alto y cuando soy consciente de ello bajo el tono y disminuyo la velocidad [BE_CO_S8_I_01:07]

...hablar mucho, casi continuamente, como si no cupiera el silencio, contar, preguntar, organizar y narrar todo, incluso aunque no sea necesario [BE_CO_S8_L_01:17]

La tercera de las frases a completar era *Estoy trabajando en...*

Algunas de las respuestas recogidas son:

... observar más y mejor a mis alumnos, cultivar la paciencia en mí, amarme más y juzgarme menos, volverme niña otra vez para disfrutar más en el aula con los niños
[BE_CO_S8_AM_01:05]

... estar más consciente y atenta a sus comentarios, simplificar, escuchar más y hablar menos [BE_CO_S8_O_01:13].

... ser más comprensiva, más tranquila y amable, y hacer correcciones personales y no públicas [BE_CO_S8_P_01:11].

Como podemos ver, las docentes son capaces de reconocer por ejemplo su movimiento mental, cómo adecuan su discurso en función de la respuesta que perciben de la otra persona, cómo utilizan su lenguaje no verbal, sus diferentes patrones de pensamiento o lo fluida que es, o no su comunicación.

Antes de poder ahondar en cuestiones más complejas, hemos querido saber algunos datos más, que ellas hubiesen considerado relevantes sobre su aprendizaje durante la formación. Abordamos ahora la tercera de las preguntas de investigación, *¿Participar en esta formación ha ayudado a que sean las docentes de la muestra, más conscientes de la manera en la que trabajan como docente? Y si es así ¿qué datos relevantes han descubierto sobre ellas mismas?* (PL3). Los datos obtenidos nos muestran que sí, han conseguido ser más conscientes de cómo se encuentran, y cómo trabajan en su aula. Vemos algunos ejemplos.

En primer lugar, tenemos que recordar, que uno de los aspectos que hemos tenido en cuenta desde el comienzo del diseño de la formación, es que realizar PC no es suficiente para realizar una docencia consciente. Es necesario aprender a ser conscientes, en el contexto específico del aula. En referencia a esto, podemos encontrar opiniones de participantes en las primeras sesiones, como la de Jana, que expresaron su asombro al reconocer como se encuentran cuando están en el aula : *...no me había fijado en mí mucho, el nivel de estrés que tengo allí, porque me he dado cuenta que voy muy acelerada, voy corriendo todo el rato, para arriba, para abajo, tengo todo el colegio, ...y me he notado la respiración siempre*

acelerada, pinchazos en la espalda porque tengo la espalda fatal y entonces evidentemente eso se resiente y la voz... [BE_CD_S2_J_00:33].

Aprender a observar, y gestionar, nuestro cuerpo, mente y emociones en el aula, ha sido una de las labores más intensas durante la formación, y también algo muy comentado entre ellas. Vamos viendo algunos de sus aprendizajes. Por ejemplo, sobre la consciencia física: *...Yo si era consciente de siempre de que era yo muy acelerada... pero nunca había sopesado el tema este de observarme físicamente, vamos... a posteriori decía... “porque me duele esto o lo otro, porque estoy así”... y ahora pues soy más consciente de eso, porque estás más echada hacia delante, porque no te pones contra el respaldo... [BE_CD_G_P_00:08].* Sobre la consciencia y gestión de emociones: *...sí he sido más consciente de la manera de la que trabajo porque ... no me observaba antes, o sea...observaba más a los niños que a mí misma, ...me ha servido para pararme y ver, qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo...me ha servido muchísimo personalmente porque.... mi situación no ha sido nada fácil este año...me ha servido a tener paciencia, y a no... dejarlo todo a la primera de cambio, ... entender mejor mi percepción, ...y a cambiar... posibles cosas que me estaban afectando en la manera de sentir mía, y la manera de expresar mis enseñanzas ...[BE_CD_G_J_00:04].* Podemos encontrar comentarios que aluden a cómo reconocen su mente, identifican expectativas, y son capaces de cambiar aquellos pensamientos e ideas, que no la están ayudando como docente: *...Sobre todo me ha ayudado ...a mi rigidez, y a fluir más con las cosas porque me estaba empeñando en cosas desde mi punto de vista, pero no desde el punto de vista de los alumnos de lo que podían dar en ese momento...entonces me paro y en lugar de seguir insistiendo como otras veces haría, ...ahora digo “mira, es que no voy a sacar nada hoy, vamos a hacer algo más lúdico”... y entonces en lugar de ...seguir provocando ese... bloqueo en el alumno, pues...cambio de actividad totalmente,... que yo antes no era consciente y....el alumno sale de otra manera más liberado, yo me libero y a lo mejor lo que*

no he conseguido en esa sesión lo consigo doblemente en la siguiente, y si no lo consigo pues tampoco pasa nada... o sea ya no soy tan rígida conmigo misma, ni tan exigente, ni la perfección esa...que me ha perseguido siempre [BE_CD_G_M_00:11]. A no solo ser consciente de nuestra mente, sino a saber parar y reflexionar sobre lo que se está haciendo en el aula: ...Yo sí creo que me ha hecho ser mucho más consciente, me he fijado mucho en lo que hago, en cómo lo hago, sobre todo lo que transmito, que quizás no lo observaba, no... como dato relevante sobre mí pues...el ahora pararme a pensar siempre a ver cómo lo hago, que eso no lo hacía ¿no?, digamos que lo hacía y ya estaba, y ahora ...enseguida en cuanto veo que se me va la situación, paro y pienso y miro como lo estoy haciendo y, sobre todo lo que estas transmitiendo ¿no? porque a veces no te das cuenta que, están percibiendo algo que tú no querías que percibieran así... [BE_CD_G_E_00:06].

6.3 Objetivo Específico 3 Fase Cualitativa (OEL3): Identificar posibles indicadores

que describen una DM en las docentes de Primaria de nuestra muestra a través de la reflexión y opinión de ellas

Que una DM incluya un docente consciente de su cuerpo, mente y emociones dentro del aula, así como de su comunicación con su alumnado, es una idea que ya hemos dejada clara, ahora bien, ¿qué conlleva realmente para el aula esto, según ellas? ¿qué tipo de indicadores podríamos extraer de ello? Abordamos de esta manera ahora las preguntas cuarta y quinta de esta fase la investigación, es decir, *¿Cómo creen, las docentes de nuestra muestra, que influye en su aula que sean consciente de su cuerpo, emociones o mente al estar dando la clase? (PL4) y ¿Cómo creen, las docentes de nuestra muestra, que influye en su aula que realicen una comunicación más consciente con su alumnado? (PL5)*. Las respuestas que hemos recogido, apuntan a que un docente consciente en el aula conlleva por ejemplo: un ambiente más calmado, un docente que sabe tomar perspectiva, sabe priorizar y centrarse en las necesidades reales del alumnado, es capaz de improvisar según las circunstancias que se

presenten o también, es un docente que, tiene unas relaciones interpersonales más cercanas con el alumnado y con mayor diálogo. Vamos viendo algunos de los ejemplos.

Mónica nos cuenta como ser consciente en el aula para ella influye en las emociones del alumnado, en las relaciones interpersonales con ellos y en definitiva en el ambiente del aula: *... ha influido en... la calma que ha habido a lo largo del curso, porque en mi aula como suelen tener necesidades especiales muchos de ellos, pues se producen situaciones...quizá un poco más límite que en otros contextos...por las circunstancias personales de ellos.....Y ahora pues ante una determinada situación que puede ser límite en lugar de ser yo reactiva... me tranquilizo...empatizo, o sea es como que.... utilizo la frase que hemos utilizado de “estoy aquí para ti ahora”, y entonces ya en mí hay un cambio que ellos hace que ...uf que se vayan tranquilizando solos, y que no se den unas circunstancias explosivas pues con los alumnos que hemos ido hablando...o sea fuera de mi aula en otros sitios sí que tienen explosiones y circunstancias violentas que por ejemplo conmigo no se han dado... hay...como mucha calma.[RE_G_M_00:17]. Otro comentario sobre como la consciencia del docente ayuda en el ambiente del aula, es cuando Irene afirma: *...Sí, yo creo que se genera como un ambiente que ellos se sienten escuchados y respetados ...se sienten valorados,... el ambiente que se genera cuando tú eres consciente de tus emociones favorece ese... toda esta...historia...entonces claro... el alumnado cambia su actitud [RE_G_I_00:21].**

Las participantes relacionan la consciencia del docente en el aula, con poder *coger perspectiva*, y poder *priorizar* a la hora de toma decisiones, de lo que es realmente importante para ese momento en el aula. Por ejemplo, Carmen lo explica así: *coger perspectiva, ¿no? No venir con una bola de objetivos y actividades en la cabeza que es como profesionalmente se nos inculca, yo diría desde la universidad, ¿no?, que eres como una máquina programadora y de pronto llegas allí, eres consciente de que la cosa no va bien, ...yo me pongo rígida en concreto, entonces esto sería como darme cuenta de la rigidez y parar. Y decir “a ver, pero*

yo ¿qué necesito? porque yo soy docente, estoy con niños, quiero que aprendan inglés, pero más allá de eso” tomo perspectiva y digo “soy un adulto que estoy cuidando a unos niños que tienen necesidades”, entonces, yo me hago consciente de qué necesito, y estoy como disponible para ver cuál es la necesidad en ese momento de ese niño, al margen de que aprenda inglés o no, que para mí es muy secundario... [RE_G_C_00:23]. En cambio, Paula lo orienta diciendo que la consciencia en el aula puede ayudarte a gestionarte emocionalmente, y esto te permite poder escuchar realmente al alumnado, y desde ahí, dar prioridad a lo verdaderamente importante para ellos: ...En el momento que eres más consciente..... ya tienes más control. Y si tienes más control...pues te disparas menos...estás menos nerviosa. Yo tenía siempre aquí {se señala al estómago} mucho nerviosismo...ya las veces que... noto que estoy descontrolada... son menos. Puedo estar enfadada pero ya no tengo aquí esto clavado, todo aquí, todo el malestar aquí. Si yo soy más consciente de todas estas cosas... también controlo más, si me controlo más también domino más la situación, y también estás más dispuesto a... escuchar a los niños y a comprenderles, y también estás más dispuesto a trabajar cosas que estás viendo que en ese momento son urgentes...Hoy que se desapareció no sé qué, pues bueno, dice “pues nada no damos clase hay que buscarlo”...Entonces, el niño lloraba pero ya una vez que tú te has dedicado veinte minutos a ver cómo era, dónde estaba, cuántos tenías, dónde los tenías, y has estado buscando...pues no ha parecido pero, como has dedicado ese tiempo a buscarlo y que igual alguien lo cogió por gastarte alguna broma ...no ha aparecido pero el niño se ha quedado la mar de tranquilito...Pero bueno, que si controlas tú un poco más, y le das más importancia a lo que... en ese momento es pertinente...pues... creo que ganamos todos, ellos y tú.../[RE_G_P_00:25].

Un ejemplo de cómo describen ese estado de percepción más amplio y lo que te permite en el aula, es cómo lo explica Jana: ...lo que hemos hablado todas, influye ... positivamente

en todo porque.... tu acabas siendo tan consciente que desarrollas la habilidad de improvisar. Improvisas en todo momento en base a tu alumnado. Entonces al no estar tan cerrá ...y al aprender a relativizar todo, te dejas más llevar siendo consciente de tus límites y de tus emociones de ese día, y tú sabes que sí te levantes amargada ese día, que tiene que tener un poco de cuidado para ver como das la clase porque... a ver como tú te estás posicionando...Yo creo que....es que no sé cómo decirlo...es como si te vieses desde arriba...entonces al verte desde arriba tú te autogestionaso te vas...conduciendo a ti misma y modificando si tienes que modificar, y... improvisando, entonces en el aula, desde mi punto de visto... ha sido un cambio increíble el ser consciente.... porque yo no estaba siendo para nada. Ha afectado positivamente en todo el aprendizaje creo. Tu les puedes ...influir esas emociones, tanto si sean a veces son negativas y las puedes hablar con ellos, porque ellos también tienen que saber cómo tú estás, igual que tú sabes cómo ellos están, entonces ahí... al final surge ...un diálogo.... yo que sé.... es qué no sé ve ... pero se siente... para mí es muy positivo la verdad [RE_G_J_00:15].

Precisamente lo que acabamos de ver, nos da información de cómo la consciencia del docente en el aula, las permite modificar su planificación inicial en función de las necesidades reales de su aula, y cómo se crea una relación interpersonal más cercana con el alumnado.

Otro de los indicadores de una DM que queríamos indagar, son aquellos que tuvieran que ver con la comunicación no verbal de ellas. Abordamos ahora la pregunta sexta de esta fase de la investigación *¿Son capaces, las docentes de nuestra muestra, de reconocer algún rasgo de su comunicación no verbal en ellas cuando son conscientes y compasivas en el aula? Y si es así ¿qué rasgos llegan a identificar?* (PL6). Cuando hacemos referencia a este asunto, las participantes hablan de una cercanía física con el alumnado, e incluso una tendencia a colocarse a su altura, sentándose en el suelo si es preciso, una mirada diferente, la sonrisa o una voz suave. Algunos ejemplos son: *...utilizo más la sonrisa... me echo hacia*

delante...o sea me pongo delante de su campo de visión...la voz más suave, ...cuando veo que están más nerviosos pues a lo mejor les froto la espalda, o les doy la mano.... les doy más achuchones, si son muy chiquitines pues me pongo de rodillas para que ellos me vean bien y no desde la altura sino a su mismo nivel... [CNV_ G_M_00:41]; ...una mirada como relajada...una sonrisa como leve ...que a veces esas miradas que penetran ¿no? {Parece referirse a cómo a veces el docente utiliza una mirada intensa un tanto agresiva y cómo se transforma cuando uno está presente y es compasivo} Yo creo que se transforma...sí, si esa mirada... y creo que lo notan, esa liberación... sí, sí, como el cuerpo...voz más suave claro ...[CNV_G_I_00:41];... la mirada yo creo, como que se cambia algo, como que tienes una chispita ahí de relajación ...[CNV_G_C_00:42].

En esta investigación hemos tenido la intención de indagar qué diferencia existe, en aquello que perciben del alumnado cuando son conscientes del momento presente, y que no consiguen percibir cuando están en piloto automático. Pretendemos seguir explorando indicadores que se existan, cuando estas docentes están presentes. Abordamos ahora la séptima de nuestras preguntas de investigación, *Cuando son conscientes del momento presente ¿consiguen percibir en su alumnado algo en concreto que no perciben cuando están con el piloto automático? Si es así ¿qué perciben?* (PL7). Las docentes han aportado abundante información sobre ello, hablan por ejemplo de poder que tener en cuenta, que un comportamiento nos puede dar más información de un alumno, también ser capaz de ver al alumnado, sin todas esas etiquetas, así como tener facilidad en reconocer los indicadores de un problema, o en general, recibir más información de lo que ocurre en el momento presente.

Según estas docentes, cuando están presentes las permite percibir los comportamientos del alumnado como señales de algo más, que hay que prestar atención, lo explican de la siguiente manera: *...en la petición encubierta, en comportamientos que superficialmente podrían parecer por molestar, o por interrumpir. Puedo entender que esa persona está*

sufriendo por algún motivo, o que tiene dolor, o que tiene una incomodidad, o que necesita algo, y puedo... por lo menos que se sienta visto y escuchado, que al final es de lo poco igual que no lo puedes arreglar pero por lo menos en ese rato “ya te he visto, he entendido que me necesitabas aunque fuera mirándote un minutillo ahí contigo...puede calmar. [PRES_G_C_00:46]; ...a mí eso me pasa... un montón...cuando algún niño o alguna niña viene... y normalmente no se comporta así o está todo el rato como ...quejándose, picando, peleándose, ya te das cuenta...y puedes hablar y acercarte y decir “a ver ¿qué pasa hoy?, ¿cómo te sientes?” ...ya tú sabes que ahí pasa algo, que eso no lo está haciendo por hacerlo, con el piloto automático no te darías tanta cuenta, o no intentarías ahondar más allá de que le pueda estar pasando a esa niña todo el tiempo, ...Percibes. Si [PRES_G_J_00:47].

Las docentes explicaron que estar presentes, las permite ver a los alumnos sin etiquetas, y poder trabajar sin estereotipo hacia ellos: *...ir en el piloto automático lo que...hace es que afianzar unos roles en los niños que no tienen por qué ser así, es decir está el listo..., que a lo mejor...vale es listo pero no...lo que tu dices no es bueno en todas las áreas, está el gracioso de turno...está, y son mucho más que... o sea...solamente un rol y que eso y que si te das permiso para escucharlos y para ver más allá pues te das cuenta que...que jolín que son personas integrales y que tienen otras capacidades..... y bueno...pues yo por ejemplo lo que escucho en compañeras cuando se van a albergues, “jo pues fíjate he descubierto que este niño es de otras manera” ... y ya y porque no lo hacemos en las aulas también abrimos un poco esa perspectiva ¿no? [PRES_G_M_00:55].*

Las permite reconocer con mayor facilidad los indicadores de un problema: *... Son tres hermanas y yo tengo a dos, entonces fue progresivo desde ver la situación en casa de que...pues con juego simbólico...te das cuenta que...que escasea la comida, que hay cosas que no son muy normales, con dibujos, con comentarios. Un día pues me dijo una de ellas “ ay ay ay ay que no me puedo sentar que es que me duele mucho aquí”,... porque al final ellos*

se sienten cómodos y empiezan a hablar...te empiezan a contar con dibujos que los ves que no son nada normales y.... y es que muchas veces...todos los bloqueos esos curriculares...pues tienen un trasfondo super importante...es que ves todo.[PRES_G_M_00:51]; observas tanto que ni siquiera la tutora o la que está todo el día con ellos se dan cuenta,...vino y estaba quejándose por todo, y ese niño siempre está super feliz...y claro ya empecé a acercarme “¿qué te pasa hoy,...por qué te quejas tanto...?”... y empieza...a llorar ...claro no quería sentarse en la silla rosa porque su padre le está obligando a que no puede sentarse en sillas rosas, a qué no juegue con muñecas, porque le encanta jugar con la sirenita, le encanta las muñecas, le encanta bailar...baila increíble,...empiezas ahí a captar...a ser consciente de lo que puede estar pasando o a ver las mini señales..... sirve un montón. [PRES_G_J_00:52].

Y en general, estar presenta permite a estas docentes, recoger más información de lo que ocurre en el momento presente, así lo explica Irene: *...yo veía que trabajaba mejor y que escuchaba mucho más a los niños y a las niñas, ...me llegaba toda la información muchísimo mejor, que cuando estás en modo automático como vas muchas veces ¿no?... y este momento era como una ...esponja, tenía la capacidad de absorber muchísimo más y yo...me sentía muchísimo mejor... muchas veces haces muchas suposiciones, muchas cosas porque vas pensando muy rápido... y cuando escuchas parece como que todo es más abierto, no sé...más claro, no sé si me entendéis... [PRES_G_I_00:07].*

En esta investigación hemos querido centrarnos en la relación que pueda existir entre MF y sus cualidades, con la metodología en el aula. Quisimos empezar sobre este asunto, preguntando, sobre qué tipo de evaluación, podría ir más en sintonía, con la compasión. Abordamos así, nuestra pregunta octava de esta fase de la investigación, *¿Qué tipo de evaluación creen las docentes de nuestra muestra final que iría más acorde con intentar ser compasiva con su alumnado? Y ¿por qué?* (PL8). En primer lugar, las respuestas nos hablan,

por un lado, de que un docente compasivo se centra en las *competencias*, utiliza la *observación* continua en el aula y hace uso de numerosas y *variadas herramientas* para recoger la información del alumnado y para evaluarlo. Algunos ejemplos son: *...yo creo que va más...a las competencias al final, o sea no vas tanto en pruebas, en test... en escritos ¿no?... yo misma me veo el cambio ¿no? Yo antes era más de...el libro...el control...el no sé qué.... Y ahora he quitado libros, básicamente...observo lo que hacen...pero yo este año control examen como tal...no he hecho ninguno...Libremente, escribimos, lo que sea.... ah pues me lo quedo, le hago una foto...Entonces pues sí, yo noto mucho la diferencia ¿no? Y evaluación por observación básicamente...[M_EC_G_E_01:23]; ...Yo tampoco tengo exámenes ni nada...es solo la práctica de clase y que ellos investiguen luego en casa y lo traigan ...yo voy apuntando todo a lo largo del día, y voy viendo si uno se mueve bien, si no se mueve porque... no quiere expresar corporalmente a lo mejor, no porque no sepa. Entonces claro, si no quiere... pero sí sabe. ¿Qué nota le pones? Entonces no le voy a evaluar por la nota de un examen...También valoro un montón la manera de comunicarse y la manera de resolución de conflictos. El sentido crítico...de capacidad de análisis... Yo no valoro solo...contenido de música...es que ya lo hacemos todos. Cuando hacemos...relajación y respiración, concentración...es que estamos haciendo escucha activa, cuando hacemos {las otras participantes asienten} ...lo hacemos todo al final... [M_EC_G_J_01:24].*

Las participantes mencionan también la *autoevaluación* como una manera de evaluar muy acorde con la compasión, y darle así al alumno la posibilidad que sea consciente de su aprendizaje: *...bueno yo iría más que hay mejorar más la autoevaluación, para que ellos realmente detecten, o sean conscientes de que dificultades tienen, y sean capaces...que se sientan capaces de superarlo ¿no? Porque a veces una evaluación es como un dictamen... [M_EC_G_I_01:25].*

Poco a poco el discurso de las participantes se dirigía en todo momento a evaluar el *proceso* del alumnado que ellas mismas han ido observando, y no tanto unos resultados en base a los estándares oficiales. Esto las llevó a discutir, sobre la incompatibilidad de la compasión, con la manera con la cual el sistema educativo Público de Cantabria funciona. Presentamos algunas de las citas que hemos recogido.

Las participantes mencionan lo importante que es, prestar atención al esfuerzo del alumno, y a todo ese proceso del aprendizaje, como cuando Mónica dice: *...yo mi evaluación es más desde el ser. Desde el niño que me encuentro a principio del curso, a cómo termina al final. No por los estándares que hay de... “tienen que llegar a este punto, deben hacer esto, en base al curso en el que están”, no, porque si ellos ya su punto de partida no es ni el curso en el que están ¿cómo vas a pretender que lleguen al final del todo? No...porque a lo mejor que no lleguen a dónde se supone, pero es que a lo mejor han trabajado el triple, y su esfuerzo ha sido tal, que eso se tiene que ver recompensado...y... que ellos vean...que ese esfuerzo es visible, porque muchas veces se dan por vencidos... [M_EC_G_M_01:26].* Carmen lo explica de la siguiente manera: *...evaluar a una persona en proceso, no como un resultado ... A nosotras nos obligan a ver el resultado, el número y lo que tenemos ahí son personas que están en un proceso y el propio proceso es el aprendizaje. Pero claro... para explicarle eso fuera de estos círculos...[M_EC_G_C_01:32].*

Estas opiniones dieron rápidamente lugar a otras que señalaban la imposibilidad de llevar a cabo este tipo de evaluación, por el propio sistema de evaluación numérico. La mayoría ponen como Paula, la compasión en oposición a lo numérico en una evaluación: *...compasivos en el sentido de no medir solo por una estadística, una matemática, decir “tiene tres puntos, tal y tal”. Pues luego tienen lo que tenga, tiene tres, pues bueno va a aprobar porque se ha esforzado mucho, porque ha llegado hasta donde ha podido, porque ha hecho el imposible por ...[M_EC_G_P_01:27].* O cuando Elena afirma de manera

convencida: *...el problema es que la evaluación es numérica y partiendo de ahí que eso es incompatible con...ufff* [M_EC_G_E_01:29]. Añade afirmaciones que expresan, cómo la realidad de su centro, y del sistema, choca con la teoría sobre metodológicas que quizás que son más afines con la compasión: *...claro, entonces el problema es cómo está el sistema, tener que poner notas numéricas. Claro vas a cualquier curso, ponencia de otro tipo de metodología, de cómo trabajan de otra manera...no sé qué...“¿pero pones notas numéricas?” “no”. Mira, claro es que aquí no podemos hacerlo... ¡El informe cualitativo! ¡ojalá pudiera hacer yo el informe cualitativo! Pero me obligan a ponerle numérico* [M_EC_G_E_01:30].

Las docentes muestran opiniones que apuntan a la presión que sufre el profesorado, por el propio sistema en sí, para poner notas numéricas y seguir unos mínimos y máximos marcados de manera estandarizada, y que en definitiva se alejan de poder realizar una evaluación más compasiva. Al final es un ejemplo de cómo el alumno pasa a un segundo plano: *...yo tengo a mis compañeros...hace ya mes y medio. “¿Este va a repetir? Y a este ¿qué le vas a poner?, y ¿vas a repetir? ¿y vas, y vas...?...” “Y claro no tiene lectoescritura”...“bueno....igual puede pasar conmigo a segundo...no pasa nada”...[M_EC_G_E_01:29]. El discurso apunta a indicar que, aunque los docentes intenten no seguir esa rigidez del sistema, al final las acaba limitando y perjudicando: *...Pero el problema es... que aunque se haya esforzado mucho, aunque haya tal...no tiene lectoescritura, no le puedes aprobar {tono irónico}, porque como las notas van numéricas yo no le puedo poner...porque además luego se crean problemas cómo ha pasado que resulta que “tú pusiste un cinco porque se esforzaba,... llega a tercero y no le puedes hacer una adaptación significativa porque le has aprobado” {aludiendo a un comentario que hizo algún compañero de centro} y dices...la que he liado ahora* [M_EC_G_E_01:29]. A pesar de que en uno de los casos, una participante expresa la idea de que se puede ser compasiva y*

suspender a un alumno (...*Tú puedes ser muy compasiva dejando a un niño en el ciclo inicial, y no pasándole a tercero, porque no tiene condiciones para estar ahí a lo mejor...No llevarle por llevarle...*[M_EC_G_P_01:30]), tanto ella como el resto, están de acuerdo en que hacer repetir de curso a un alumno, no es beneficioso para él, ni compatible del todo con la idea, que ellas parecen tener, sobre una evaluación basada en la compasión.

Las respuestas apuntan también, a esa presión que reciben los docentes por parte de familias, para que esos alumnos con dificultades, no se queden atrás, y consigan aprobar con el resto de los compañeros. Creemos, que esta parte del discurso nos está expresando, la batalla que muchas familias sufren por intentar que sus hijos no sean “eliminados”, de esa carrera que parece ser la educación. Todo un esfuerzo por conseguir llegar a la meta, como el resto, y que al final, alumnos como el que comenta Irene a continuación, lo consiguen, pero a un precio: ...*yo por ejemplo con un niño que he apoyado de primero a sexto...Tenía una gran inseguridad... eso le impedía evolucionar...y ha sido mi caballo de batalla, pero... la familia lo que quería era por “la nota, la nota”...y le han aprobado y le aprobaban. Claro, es que es un círculo. Aprobábamos porque se esfuerza, porque esto, porque lo otro, demás...pero...como a fuerza de machacarle y de estar en millones de particulares, y de millones de historias ¿no? Pero luego ves que hay una parte de persona...que está muy debilitada ¿no?, una gran inseguridad, y eso era yo lo que intentaba decir a los padres...que para la vida lo más importante era eso, no las matemáticas, que no se fijaran tanto...Los padres. Fotocopiado todos los exámenes del curso. Absolutamente todos, con todas las notas, analizadas todas las respuestas que ha dado ese niño. Ahora mismo... está ahí...anulado casi, ¿no?, por tanto, tantas presiones que tiene ...*[M_EC_G_I_01:35]. Aunque la docente pone en parte, el foco de atención en la presión que ejercen los padres, creemos, como indicábamos anteriormente, que uno de los mensajes que transmite, es la presión a la cual están sometidas todas las partes, especialmente el menor, ante un sistema que no ayuda a

garantizar el triunfo de todos los alumnos. Las participantes afirman, intentar poner atención al proceso, porque según ellas, es lo más acorde con la compasión, pero no se les facilita, y muchos menos en los casos de alumnos de necesidades específicas: *...Tengo un niño por ejemplo que creemos que tiene asperger. Eh...no quería entrar en clase, tardó una semana... Cuando entraba en clase se escondía detrás de la silla, tardamos otra semana en que se pusiera delante de la silla, otra semana en que se sentase, otra semana... y claro...pero... ¿pero mira todo lo que ha avanzado? Entra, se sienta, ahora habla alguna vez..., o sea...hace cosas que...ha avanzado muchísimo...ya pero...pues eso, el proceso, no los resultados...* [M_EC_G_E_01:33].

Creemos que esto que estamos hablando se contrapone con la idea de inclusión de todo el alumnado. Nos fijamos en un instante cómo ellas, en un fragmento de una conversación, asocian por ejemplo una de las características de MF, que es no juzgar, a creer en sus posibilidades, en definitiva, a no apartar a ningún alumno. Tanto en las sesiones de la formación, como en nuestro grupo focal, las participantes asociaban cómo el desarrollo de estas capacidades nos lleva a incluir a todo el alumnado.

Luz: *yo veo lo de juzgar... como...encerrar a un niño en un... momento temporal y pensar que ya no va a salir de ahí, pensar que es así para siempre...es como no tener confianza en sus posibilidades de cambio* [M_ME_S3_L_02:38].

María de Carmen: *...etiquetarlo...sí...el emitir un juicio, ¿verdad?, parece que emites un juicio y es como... moldear...*[M_ME_S3_MC_02:38].

Celeste: *...no creerlo* [M_ME_S3_Ce_02:38].

En esta investigación hemos tenido especial interés en intentar indagar las relaciones que puedan existir entre MF y sus cualidades, con los diferentes métodos de enseñanza, y con la metodología en general. Dos de las preguntas de nuestra investigación abordan exactamente

esto, la novena *¿Qué relaciones creen las docentes de la muestra final que puedan existir entre MF y sus cualidades, con los métodos de enseñanza?* (PL9), y la décima *Según la muestra final ¿MF y sus cualidades subyacen en alguna metodología más que en otras, o en realidad estamos hablando de una manera de ser del docente, independientemente del método con el cual desarrolla la actividad docente? Y si subyacen en algunas metodologías más ¿en cuáles?* (PL10). Las respuestas han llevado a enseñarnos, que no se contraponen realmente esto que planteamos en la última pregunta, sino que, hasta un cierto punto, es una combinación entre ambos. Según la muestra, el trabajo de MF y sus cualidades comienza desde el ser, desde la integración como personas, independientemente de la metodología, pero sí que afirman que, con el tiempo, una vez que vamos integrando más y más todas estas capacidades, entonces hay una tendencia a elegir determinados métodos y prescindir de otros. A través de sus comentarios también nos cuentan como determinadas metodologías facilitan y potencian estas capacidades. Vemos a continuación como expresan todas estas ideas nuestra muestra.

Las participantes a través de sus respuestas, parten esta parte del discurso, coincidiendo con la idea que expresa Mónica: *...pequeñas cositas de mindfulness se pueden aplicar a casi todo. Tanto en la enseñanza como en la vida...* [M_ME_G_M_01:40_]. Pero a la hora de relacionarlo con métodos concretos de enseñanza, podemos ver una opinión en común de que el *aprendizaje cooperativo* es el más adecuado para desarrollar estas semillas de las que hablamos: *...yo en general veo que el aprendizaje cooperativo... porque... tienes que trabajar en grupo, tienes que aceptarte, tienes que tener confianza ¿no? Me parece que es el que más...puedes trabajar todos estos puntos ¿no?* [M_ME_G_E_01:38_]; *tienen que llegar a acuerdos... trabajar en pequeños equipos...*[M_ME_G_P_01:38]; *...solo se consigue el objetivo final si todos llegan...* [M_ME_G_M_01:40_]. Con expresiones como la de “si todos llegan”, ellas van insistiendo en la necesidad de que ningún alumno sea excluido en ese

proceso. Las participantes incluyen también el *contrato de aprendizaje* como un método muy apropiado, y que puede ser combinado con el aprendizaje colaborativo: *...yo lo haría compatible el cooperativo con momentos de contrato de aprendizaje... que tiene que ver con un recorrido personal en el que a los niños les vamos dando cierta autonomía para que busquen lo que necesitan. Pues claro, la parte cooperativa, la... maravillosa, la respeto y está ahí, pero sí que tiene que haber un punto en que el foco son ellos, porque yo soy el sujeto de mi aprendizaje, soy yo, entonces igual hacerlo compatible...[M_ME_G_C_01:41]; ...sí, y ahí favoreces la confianza en sí misma, ¿no? que sean capaces de hacer el aprendizaje autónomo... [M_ME_G_E_01:41].*

Ahora bien, existe una línea que siguen todas sus opiniones, una línea que apunta a que, más allá de elegir una metodología u otra de antemano, se trata de trabajarse internamente, que el docente trabaje en el aula *desde del ser*, y desde la *autenticidad*, y posteriormente va eligiendo unas metodologías, y descartando otras: *...Para mí sería como...la competencia existencial, o sea tú te crees que esto es real, y lo vives como real y entonces de ahí buscas un abrigo, buscas una forma de hacerlo, que te lo pones al llegar a clase, y lo puedes aplicar, pero luego esa metodología no es que te la quites y la dejes en el aula, salgas y seas un animal de bellota y pases y atropelles. Sino que del convencimiento de que esa es la forma, buscas métodos y yo creo que por descarte un poco ¿no?, pues la lección magistral como que se va cayendo, el no sé que...y no sabes exactamente a dónde vas, es como una intuición, “y bueno pues tiro por aquí”. Pero si no parte de que es realmente algo que tú te crees y vives cómo auténtico...intentar parecer así...me voy a meter a esta metodología para...[M_ME_G_C_01:47].* En la misma línea Elena dice que cuando te trabajas estas capacidades (MF y sus cualidades): *...tienes este recorrido...acabas cambiando tu metodología...no tan expositivo. El método expositivo, lección magistral pues lo vas abandonando ¿no? {las compañeras responden afirmativamente}, y te vas centrando más a*

que ellos trabajen en grupo...[M_ME_G_E_01:44]. Paula explica también, que va cambiando hacia más participación y... que sean más autónomos...[M_ME_G_P_01:44].

La idea de trabajar desde el *ser* salió frecuentemente, y hablando de metodologías aludían a que MF y sus cualidades, se podrían ajustar más a aquellas pedagogías más vivenciales. Mónica lo menciona de la siguiente manera: *...influye mucho en cómo seas tú como persona, pero... vamos desde mi punto de vista yo creo que si hay determinadas pedagogías que favorecen más el trabajar desde el ser, desde la persona, pues por ejemplo la pedagogía Waldorf, en algunos momentos pues la Montessori...es decir que hay diferentes corrientes que sí dan más pie a tener en cuenta más a la persona sin tener que estar calificando de manera cuantitativa, poniendo una nota, no se...[M_ME_G_M_01:45].*

Hemos querido conocer si ellas encuentran impedimentos, o algún tipo de resistencia, en su contexto para poder trabajar todo esto que estamos hablando, así como algunas sugerencias para mejorar. Abordamos ahora la última de nuestras preguntas: *¿Encuentran las docentes de nuestra muestra, algún tipo de impedimento o resistencia en su contexto educativo, a la hora de tener que tomar sus decisiones en el aula en base al amor y compasión hacia su alumnado? En caso afirmativo ¿cuáles? ¿qué sugerencias tienen para dar solución a dichos impedimentos? (PL11).*

Cuando hablamos de impedimentos, nuestra muestra expresa que bastantes. Los principales que han sido discutidos han sido: la acotación de la competencia docente, sentido de territorialidad, preferencia por soluciones más rápidas o proteger la imagen del centro. Vemos a continuación, algunos de los ejemplos en palabras de las participantes.

Querer acotar la competencia de los docentes es uno de los grandes problemas que perciben a la hora de hablar del uso del amor y la compasión con el alumnado. La tendencia a diversificar los perfiles de los profesionales en educación, y con ello sus funciones, no parece

facilitar a estas docentes a realizar una labor íntegra con su alumnado. Carmen lo explica de la siguiente manera: *...quieren acotar mucho...la competencia de los docentes, de modo que no metan mano en ámbitos que ellos consideran que pertenecen a lo terapéutico, o sea, tú no eres el terapeuta de este niño, no has estudiado psicopedagogía... psicología, no puedes... hablarle de su padre fallecido, entonces...es como que te estás metiendo en algo que no es tu competencia y ahí te paran porque es problemático... no tienes autoridad, lo tuyo son lo curricular y punto y no te salgas de ahí porque estamos seguros... {lo siguiente en referencia a quién le para los pies} Los compañeros... la propia dirección del centro que te dice... "yo te apoyo porque confío en ti pero... a ver dónde metes los pies..."...o sea un poco de recelo porque tenemos miedo, porque luego la reacción de la familia puede ser dura con el centro, ir a quejarse a inspección educativa o a la Consejería y ahí nosotros los docentes estamos perdidos. Porque van a dar razón a los clientes, a los padres, sea lo que sea la situación que se haya dado {las compañeras asienten con comunicación no verbal}. Con lo cual no me siento respaldada institucionalmente como para ir más allá de lo... [IM_G_C_00:58]. Este tipo de comentarios nos llevan a percibir la educación con una institución deshumanizada en cierta medida.*

Las participantes hablan de un sentido de territorialidad en el docente que, según sus opiniones, impide que ese trabajo pueda hacerse incluso más amplio al resto del centro. Mónica lo expresa así: *...Es que además hay una sensación como te territorialidad... de MI {énfasis en su pronunciación} clase, mi aula. Ostras que pasa que has pagado y tiene ya tu nombre, tu placa ahí, mi clase, mi silla, mi mesa, mi casillero, mi...no sé [IM_G_M_01:10].*

Otra de las resistencias, que estas docentes perciben en su entorno educativo, para poder tomar decisiones en base al amor y la compasión, es la preferencia por soluciones más rápidas ante situaciones con el alumnado: *....yo por ejemplo lo que sí que noto es que ante determinadas actitudes, sobre todo violentas ¿no? del alumnado, lo que se quiere {pone*

énfasis en estas dos últimas palabras} en el colegio son respuestas y cambios rápidos ¿no?, entonces claro el plantear... otras historias alternativas te dice vaaa....pssss...entonces se vuelve un poco a lo mismo, el castigo... [IM_G_I_01:03].

Trabajarnos internamente, o acompañar a alguien en su gestión emocional, conlleva en cierta manera, a que se haga evidente que existe un sufrimiento, y que hay conflictos, internos y con los demás, y a veces, reconocer esto, choca con la fantasía de que nadie tiene un problema, y de que todo es maravilloso. Esta es la idea que subyace al impedimento que las siguientes participantes señalan, cuando hablan de que se quiere proteger la imagen del centro. Mónica y Jana lo explican muy bien de la siguiente manera: *...Yo en este colegio, como en este, en la vida he encontrado tanta resistencia de... por parte del equipo directivo a.... o sea... a mí me choca a que estemos desarrollando un montón de programas de educación emocional...que la Fundación Botín...por nuestra parte nos estamos formando, pero luego...quieres hacer lo que se supone que estamos predicando y te ponen una barrera ...porque... se trata de vender una burbuja de fantasía a las familias [IM_G_M_00:59]; ...yo no entiendo ese afán por crear una imagen positiva de un colegio sin conflictos, un colegio sin problemas... Yo no tengo problemas de hacer lo que me dé la gana en el aula, nada, puedo hacer lo que quiera en el aula, pero no puedo... hacer lo que...quiero en el colegio [IM_G_J_01:04].*

Partiendo de los problemas mencionados, hemos querido recoger algunas de las soluciones o necesidades que estas docentes han ido planteando, las más destacadas son, por un lado, un mayor apoyo institucional, como ya hemos dejado entrever anteriormente, y por otro lado han mostrado mucho énfasis en dos ideas: hacer realmente equipo docente en sus centros, y en la formación y selección docente desde la universidad. Vemos estas dos últimas necesidades más detenidamente.

Aunque hasta cierto punto, las docentes no tienen grandes impedimentos en poder tomar decisiones en base al amor y la compasión, siempre y cuando estén en ese espacio acotado que es su aula, (*Yo lo que veo resistencias en cuanto a que yo haga cosas no. Otra cosa es que quieras que se generalice ¿no?... [IM_G_E_01:09]*), realmente no perciben una labor docente, en cooperación, en sus centros. Más allá de querer, que los demás docentes hagan lo que ellas están haciendo, ellas apuntan a la necesidad de *Coordinarse y no contradecirse* ...[IM_G_P_01:12].

La idea de hacer equipo docente ha salido frecuentemente en sus comentarios de diferentes maneras. Para estas docentes la idea de trabajar de una manera colaboradora entre profesionales es fundamental. Han sido muy contundentes, al hablar de cómo, en sus centros educativos, se necesita una mayor comunicación entre todos los profesionales, más aún, cómo debiera ser necesario trabajarse, y apostar por el bienestar mental y emocional de todo el equipo. Crear un vínculo más humano entre todos. Un ejemplo es la siguiente reflexión: ...*Yo por lo que veo en mi colegio es básico la comunicación. Como no hay una comunicación fluida, se presuponen muchas cosas y no, no se habla, entonces claro cada uno presupone desde la mochila que trae desde casa, desde sus circunstancias personales, desde su rutina y de su ir en su modo automático... yo creo que con la comunicación, sentarnos, eh eh también ¿por qué no hacer dinámicas entre nosotros? Porque todo parte de nosotros, ¿cómo vamos a hacer algo con los alumnos si nosotros no estamos preparados o no sabemos?...no sé uff...yo...trabajaría lo que estamos haciendo nosotros aquí... pues a nivel de claustro, o sea realmente hacer equipo docente, {compañeras asienten con el rostro} que yo lo echo en falta muchísimo, que no hay, o sea, no se tienen en cuenta tampoco las circunstancias personales ¿por qué no vas a llegar un día y yo que sé...pues si teeee... si ha fallecido un familiar por qué no te vas a permitir el llorar o estar mal? Que no pasa nada, que eres una persona humana...no sé...darte permiso para expresarte [IM_G_M_01:07]*. Como podemos ver, estas

docentes muestran una disposición a compartir sus emociones y a escuchar las de los demás, a crear un vínculo más humano entre compañeros de trabajo.

Las respuestas apuntan, a la necesidad de un nuevo planteamiento de la formación en educación, desde la universidad. La siguiente participante apunta a la necesidad de realizar una selección más rigurosa en la selección de futuros docentes, así como la necesidad de una formación centrada más en el autoconocimiento, más que en contenidos curriculares: *...sugerencia... yo diría en la formación y selección de las personas que van a ser docentes. Cualquier persona no puede estar delante de niños, ni puede ser referencia, ni puede tratar con niños... la formación me refiero a formación de lo que llamamos de autoconocimiento, o desarrollo personal, o como lo queramos llamar. Es que hay mil patitas diferentes, pero el tema es que antes de lanzar el foco sobre los niños, que les lanzamos un montón de porquería...que es nuestra, primero lo mío y mientras más consciente sea a ratitos de lo que me pasa a mí... menos les echo a ellos, y más les puedo ver, para ver qué es lo que necesitan. Porque no es tan necesario tanto rollo de matemáticas en la carrera o tanto rollo de otras cosas...es necesario esto, porque luego si tienes que ser experto en sumas, pues te haces experto en sumas...o en divisiones por dos cifras que es que no es para tanto. Pero esto otro...[IM_G_C_01:11].*

Para ir cerrando con los resultados y análisis, que hacen referencia al objetivo de identificar algunos de los indicadores de una DM, creemos esencial señalar aquella información con la que nuestra muestra concluyó en este tema. Las participantes a todo lo dicho anteriormente, añaden que, para ellas, la docencia basada en estas capacidades, es una *docencia compartida* y caracterizada por la *autenticidad*.

Una docencia compartida: comunicación y unión

El discurso que se ha producido, parece que deja claro que, ante todo, la comunicación y la coordinación debe de comenzar dentro del centro, y entre todos los profesionales que trabajan en él. A partir de ahí, señalan que una docencia basada íntegramente en las cualidades asociadas a MF, es una docencia compartida entre el centro educativo, familias y comunidad. Señalan cómo desde las escuela, se tienen que empezar a eliminar esas barreras con las familias, empezando por no hablar mal de ellas o del alumnado: *...se ve incluso...esa relación que se establece tóxica con las familias porque te vas a una evaluación... y en lugar de hablar del niño como tal y decir “bueno, a ver, ¿qué cosas le faltan por desarrollar, o que necesitaría?”, no, “pues fijate porque el otro día me encontré con no sé quién del pueblo, que me dijo...que el vecino, que ahora la madre está con no sé quién...” ...o sea se va de madre y al final terminas en un cotilleo, en un critiqueo, que no aporta nada y al final vamos al número, al número y al número... y no aporta, no se siembran suficientes semillas de estas* [M__G_M_01:55].

La explicación de docencia compartida, que indica esta misma participante, nos transmite cómo la falta de equilibrio entre esas tres partes, acaba ocasionando mayor sufrimiento en el alumnado: *...Pues para mí sería una docencia... compartida, porque está... por un lado la familia, por otro lado el entorno, y por otro lado el colegio. Entonces hasta que esas partes no se pongan de acuerdo, porque es, como si le atas al niño una cuerda alrededor del cuerpo y tienes tres cabos, y cada uno tira para un lado, entonces hasta que no se una la sociedad, la familia y... el centro... pues muy complicado...es decir no juzgar a...siempre está la típica lucha de familia docente, “no es que es culpa tuya, es todo culpa, culpa, culpa”, y no, es entender a una parte, entender a otra, darse la mano e ir todos a una...*[M__G_M_01:50]. Creemos que este tipo de comentarios hacen referencia, a fin de cuentas, a una docencia que ayude a reducir el sufrimiento, o al menos a no añadir más.

Una docencia con autenticidad

Autenticidad en el sentido de no dejarse arrastrar por la rigidez del sistema educativo, de poner atención a lo que realmente es importante, a acompañar al alumno en su propio proceso educativo. A continuación, presentamos dos ejemplos de Carmen, que hablan sobre este concepto de autenticidad, y nos puedan mostrar muy claramente, cómo consigue gestionar dos situaciones diferentes, y conseguir finalmente sus objetivos. La primera de ellas ocupa un espacio de tiempo amplio, que la permite tomar decisiones bien pensadas, y poder reflexionar: *...yo autenticidad, porque me veo por lo menos en mi caso, como que nos presionan mucho desde fuera, con las expectativas de unos de otros, se mete la política, que además porque nuestros jefes son políticos, los de la Consejería, entonces como...que quitarte ese ruido que no va con lo que estamos nosotros, que son los niños y lo que hay cada día...y poder por lo menos ser valiente y decir “mira esto es lo que hay ahora...la prueba de individualizada esta me..” la tenemos que hacer pero que les hemos dicho “oye que hay que hacerla, nos obligan”, se acaba la prueba y nos vamos todos al recreo media hora a jugar y a tranquilizamos. Por aquí, lo que no hay nada que cumplir, “vosotros ya cumplís” {lo que se le diría al alumnado}, y es que cumplís en demasía, por lo tanto, se hace como si fuera una ficha y se entrega fuera, esto es autenticidad. Es que esto es...tú ya colmas toda la expectativa, esto es un papelucho... [M__G_C_01:51].*

El segundo de los ejemplos, es un momento concreto, con un espacio de tiempo muy breve y dónde se entremezclan muchas emociones y pensamientos, a la hora de resolver el conflicto. En este caso podemos ver incluso con muchísima claridad, como trabaja en base al amor y la compasión, hacia ella, el alumnado y sus compañeros de centro: *...Tengo el cargo de jefe de estudios y me he dado cuenta que eso para mí involucra como un papel muy cuadrulado de que se supone que tienes que ir cargando con el reglamento orgánico del centro cuando hay un conflicto... entonces hoy hubo un conflicto, y yo por un lado llevaba el*

reglamento, las normas, el no sé qué, pero por otro lado llevaba la parte del amor, la parte de la intuición, de yo sé que este niño ha hecho esto porque tiene un poco de lio...porque necesita que se paren a llorar con él, y le dejen llorar y luego ya hablas y él lo entiende que ha hecho algo que estaba ...pues regular. Entonces hoy ha salido bien. Hoy he dejado el reglamento orgánico {suaves risas de las compañeras}, y el miedo de qué van a decir los padres, que va a decir el profesor cuando le diga que esto se ha arreglado dejándole llorar, quedándome con él, tocándole la espalda mientras ha llorado, respirando con él y luego hablando, y luego encima le he regalado un corazón, porque le salía la idea loca de “todo el mundo me odia”, y le he regalado un corazón, digo {no termina la frase}...luego claro cuando volvía de eso y yo estaba muy satisfecha, pero pensaba “y si ahora la tutora lo entiende que, qué está haciendo la jefa de estudios {énfasis con ríntintín} regalándole un corazón y llorando con el niño en el suelo”...pero bueno también hubo una fase como terapéutica con la tutora, en la que ella me habló y digo “mira pues este conflicto le ha ayudado a entender esta parte, siéntete orgullosa, si ha pasado es por algo, y tú con estoy hoy él se lleva un aprendizaje muy interesante”, y....mejor, mejor desde el amor y la intuición que desde el rollo de las normas...[M_S4_C_00:44].

6.4 Objetivo Específico 4 Fase Cualitativa (OEL4): Conocer las razones por las cuales las docentes de nuestra muestra realizan, o han realizado, PC con su alumnado

Este objetivo, como ya indicamos anteriormente, ha sido un objetivo emergente en esta investigación. Debido a que las participantes de nuestra muestra cualitativa, en concreto todas ellas, han realizado, o realizan, algún tipo de PC, o de ejercicio de contemplación, con su alumnado, a esta investigación se le sumo este objetivo: conocer cuáles son las razones por las cuales han decidido introducirlas en sus aulas. Recordamos que el tipo de PC, o de ejercicio de contemplación, viene especificado, en la tabla descriptiva de la muestra (Tabla 10) que mostramos en el capítulo de metodología.

Las respuestas de ellas nos muestran que, introducir estas prácticas en sus aulas, complementan muy bien todo su trabajo personal, y su docencia. A continuación, vamos a ir viendo cómo son utilizadas como recursos de diferente tipo.

En primer lugar, queremos señalar, que tres de las razones principales, que han llevado a estas docentes, a decidirse comenzar a realizar PC, o ejercicios de contemplación, han sido: porque a ellas las había venido bien; por ayudar a resolver situaciones que con otras herramientas no se habían conseguido resolver; y porque al alumnado mostró un interés desde la primera vez. Vemos algunos ejemplos de sus comentarios: *...La razón principal es porque a mí me venían bien. Empecé a hacer yo, vi que me venía bien y entonces ver...que a ellos también les puede venir bien. Sobre todo cuando... te encuentras situaciones que no...que ves que haciendo lo que hacías siempre no solucionas, no cambias ¿no? {Las compañeras asienten}. Entonces yo empecé así. [PC_G_E_01:14_2]. ...A los alumnos les gusta: les encanta, les encanta...y yo incluso que les he llevado algún día el cuenco tibetano y toco y decía “ bua...ya verás estos se me va a creer...¿ahora esto qué es?” que vaaaa les ha encantado, se relajan...entonces también tú estás mucho mejor ¿no? ... ves que les viene bien... que todo va a fluir mucho mejor... [PC_G_E_01:21_11].*

Una vez que ya empiezan a introducirlas, los comentarios que hemos ido encontrando, nos indican, que las PC, y diversos ejercicios de contemplación, resultan para nuestra muestra, un recurso muy apropiado para: afrontar el cansancio y estrés de los alumnos; ayudarlos a gestionar su ira y otros problemas de conducta; ayudarlos a manejar el estrés en momentos exámenes; gestionar la sobre estimulación que sufren ; acostumbrarles a observar; trabajar contenido del currículum ; o potenciar el bienestar de todos en el aula. Vemos algunos ejemplos de cada uno.

- EL cansancio y estrés en los alumnos: conseguir descansar y relajarse en situaciones habituales: *...este año lo que he sistematizado ha sido la respiración. Todos los días, pues así cuando están nerviosos, después del recreo tal..., en la pizarra pongo como un diagrama que sube y baja, o con diferente formas...cuando subo tienen que inhalar y cuando bajo exhalan, tienen que tener la atención, inhalando y exhalando...Y luego el año pasado,... hacían todos los días tiempo en silencio... y era una pasada lo bien que lo hacían...[PC_S7_B_01:17_29]; ...momentos que ves alteración, ¿no?, dices bueno “vamos a parar un poco”, “vamos a descansar un poco”... pues eso unas respiraciones...unas relajaciones...[PC_G_P_01:15_3].*
- Gestionar la ira del alumno: *...Y sí que he tenido la sensación, hoy en concreto con un niño de cinco años que tiene unos ataques de ira terribles...entro a apoyar a su aula, y esta mañana ha sido bastante...estaba bastante mal.....y luego yo le he dejado que gritara, que tal y al cabo de un rato, digo “venga, vamos a respirar” y le he acariciado las manos y poco a poco él...ha habido un momento que él me ha dicho “Irene ya estoy tranquilo” y ya lo hemos dejado y hemos seguido {con la clase}. Pero que le había dado una... tiene muchos problemas de control de ira y demás...[PC_S5_I_00:04_20]; ...cuando... he decidido cambiar la manera de actuar, y lo que he hecho ha sido sentarme al lado de ella y respirar con ella, y simplemente prestarla atención, decirla “vamos a respirar, vamos a tranquilizarnos, mira siéntate aquí conmigo... he visto que la ha ido bien... Y ahora ya, simplemente en cuanto alguien la molesta y empieza ya... te suelta una palabra...pppp “respira, venga” y te sientas al lado de ella, y se la pasa. [PC_G_E_00:28_1].*
- Gestionar problemas de conducta del alumnado: *...solo conciencia corporal... la respiración... de uno o de dos en dos, sobre todo con los que tienen dificultades de*

control de conducta, con esos es una pasada como entra, y luego les ayuda a trabajar [PC_S7_I_01:10_26].

- Gestionar estrés ocasionado por exámenes⁵⁹: *...Hoy que tenían la prueba, pues hicimos... que hicieran el gato o el pez... Y como ayer una niña, estaba tan mala que estaba, digo “¿pero otra que está mala?”, “es que estoy muy nerviosa, es que mañana matemáticas, que a mí se me dan muy mal, y tal” y a llorar... pues ya tienes que dedicarte ese momento a quitarles esa preocupación y ese miedo. Y esta mañana venía alguno presionado, “me ha dicho mi madre que lo tengo que hacer muy bien”... Y entonces para esos momentos, sobre todo he entrado por ahí cuando veo que aquello no fluye, no fluye como yo quiero” [PC_G_P_01:15_3].*
- La sobre estimulación del alumnado: aprender a estar más presentes: *...yo porque veo que los alumnos desde cada vez más pequeños están más en modo automático. Tienen un estado de sobreexcitación, de sobre estímulos... de videojuegos, de uff ... por necesidades siempre hay que llenar el tiempo porque sí...del aburrimiento sale la creatividad, sale el aprender a regularte... no crispate en momentos determinados, es que aprendes del silencio, aprendes del ruido... y sobre todo por eso... para que ellos mismo tomen conciencia de que muchas veces no paran. Traen tanto de “venga, venga, venga” desde primera hora que... “bueno...vamos a parar, vamos a disfrutar del cole, del juego, de esta actividad, de esta ficha, o de descubrirnos, de mirarnos la mano y ver como tenemos la mano, de cómo respiramos... [PC_G_M_01:17_4].*
- Acostumbrarse a observar y a estar presentes: *...y luego también intentaba meterles algo de esto con los sentidos, con la observación... o un poco pararse... igual les ponía en el patio, y que eligiesen un sitio, si tenían alguno favorito y que se pusiera...un minuto a estar ahí sentados y observar lo que pasaba.... Y bueno, les*

⁵⁹ En referencia a los exámenes externos.

costaba. O con el tacto, también jugaba con el tacto por todo el patio, que es una cosa que antes no se habían parado a esas cosas...y qué sentían..... Bueno que se parasen ¿no?, porque ya muchas veces solo para jugar iban super rápido, y tatatatata.....Cosas de gratitud también he trabajado. Cosas de toma de conciencia. Ser conscientes y agradecer...[PC_S7_IG_00:52_23].

- Trabajar contenidos del currículum. Integrado la teoría a la propia PC: *...el otro día en naturales, con el tema del corazón, pues.... digo “venga, vamos a conectar...” Y hicimos una especie de mini meditación conectándonos con nuestro corazón, sintiendo los latidos...Para que integraran mejor la teoría de natu.” [PC_S3_Ce_00:39_15]; ...después he trabajado también historia a veces, a través de la meditación, pues les iba diciendo imagínate... e íbamos recorriendo la historia a través de la imaginación [PC_S7_Ce_00:48_21].*
- Potenciar el bienestar del docente y del alumnado: *...yo me relajó un montón con ellos... yo empecé a usarlo porque veía una necesidad en ellos y porque a mí me estaba afectando también, pero dependiendo de cada realidad de aula porque... cada aula es una realidad totalmente diferente... mucho es por resolución de conflictos y por concentración. Entonces cuando estamos así y lo hacemos, yo también me relajo, yo me quedo en la gloria y ya seguimos todos...algunos casi se duermen, pero ya seguimos un poco más...es normal... tú también te pones en tensión si ellos están en tensión...[PC_G_J_01:20_8].*

Han sido numerosísimos los ejemplos que nos han ofrecido, e incluso podríamos aumentar con otro tipo de razones que han citado como concentrarse, mejorar la coordinación, mejor el ambiente del aula o porque se crea una relación diferente y especial con el alumnado.

Como hemos podido apreciar, estas prácticas parecen ser muy útiles para ellas, para a resolución de todo tipo de conflictos o dificultades, y en definitiva para mejorar el bienestar de todos en el aula.

A continuación, hemos recopilado en un esquema, todos aquellos indicadores de una DM desde la perspectiva de nuestra muestra, y que hemos ido mencionando anteriormente.

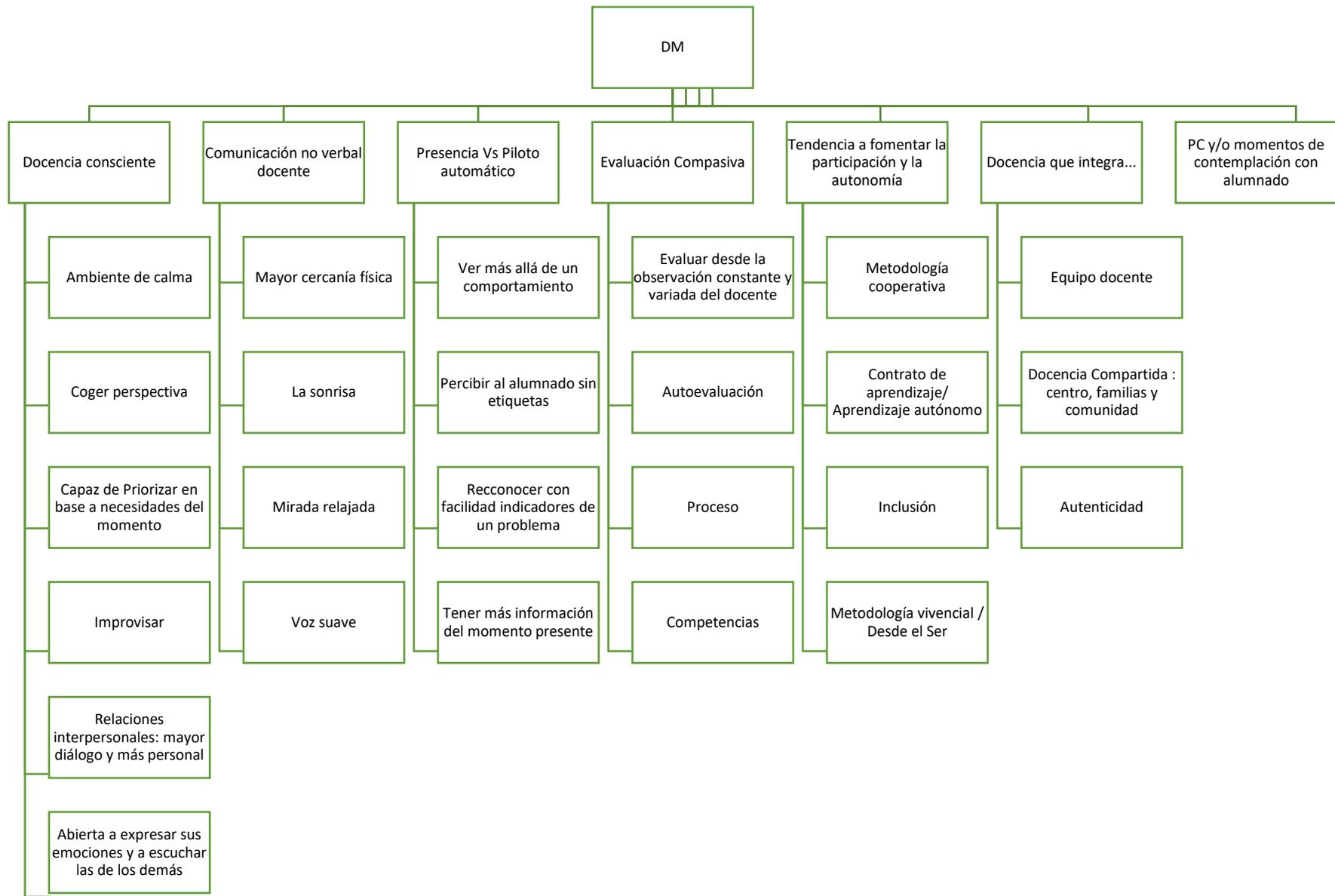


Figura 32. Tabla de principales indicadores de una DM desde la perspectiva de la muestra.

DISCUSSION AND CONCLUSION

When we began this doctoral thesis, we knew that the concept we were exploring, *mindful teaching*, was really novel, and since we wanted to explore it in an experiential way, our source of information, the participants, needed to be experienced and open to living the process, not just mentally understanding it. As we've seen, this thesis is a mixed study where the quantitative stage, complements the qualitative one very well, and plays two principal roles. The first one, to locate the type of participants that we required, and the second one, to evaluate the perspective of a specific group of school teachers about their knowledge, utility, practice and interest in mindfulness, a point we will return to, later.

The aim of the research has been to explore the concept of mindful teaching from the perspective of a primary school teacher through a case study, to find different indicators, in these teachers, of their way to teach more compassionately and with greater awareness, and in this way, to contribute to the conversation of what other authors have been saying about this term. We think that we have achieved our goal. Our findings have similarities with other research and other theories, but also provide new information, and, what we think is more important, continue to dig into this term, and help to open new lines to research.

Therefore, in this chapter, we present our principal discussions of our doctoral thesis results, the different limitations of our study, the potential future lines of research based of our findings, and we present, as well, the final conclusions of this work.

Discussions of the results

With the case study, we present information about how these teachers think and experience what it is to be a mindful teacher and do mindful teaching. This study contributes information about education methods in tune with this concept, pointing to cooperative

methodology combined with methodologies that enhance the students' autonomy. These teachers associate a compassionate evaluation with the one where the teacher uses constant observation of their students, collecting information every day with different tools. Teachers highlighted the importance of evaluating the process, as well as to make students do self-evaluation, so they can be aware of their own learning process. Our study sample offered information about their non-verbal communication when they were present and compassionate with their students i.e. the use of the smile, a softer voice, a relaxed gaze or closer physical proximity. They talked about how being more aware when they teach, allowed them, in the classroom to: have a broader view; be capable to prioritize based on the needs of the moment; improvise; create relationships with more dialogue and more emotional expression. Another of the important points of the results are, that mindful teaching is seen as sharing teaching between school, family and community. As well, they emphasized the importance of teachers in the same school, really working as a team. From all the comments of the study sample, we can extrapolate a few general ideas. For example, the pressure that exists concerning students achieving state standards in education. As well, the pressure on families and teachers to make sure that students do not get left behind. Or, in general, the idea of the rigidity of the education system.

As we said above, we can find a lot of similarities in our findings about the concept of mindful teaching with those of different authors that we presented before in the theoretical framework. We are now going to approach some of the more relevant of these similarities.

In the case study of Sherretz (2011) mindful teaching is related, among other things to: the learning process instead of to the results; the classroom environment; and relationships. Our findings were similar. She pointed out that during the observations, the teachers demonstrated their desire to see students actively engaged in the learning process for the sake of learning, and not for the sake of obtaining a particular correct answer. In our case study, as

we saw, the teachers made very clear the relevance of the evaluation of the process, and not evaluations based on a result of any test or exam. An example is what one teacher said in our research, *...It forces us (the school system) to see the result, the number, and what we have there are people who are in a process, and the process itself is learning...*[M__G_C_01:32_]. Sherretz (2011) also talks in her research, about putting the emphasis on establishing relationships and a positive classroom environment. In our research, more personal relationships and the climate of the classroom as being very calm, were one of the things more commented upon.

Another author whose findings are in line with ours, is with the case study of Grant (2017), where not only they found that it was possible to create a calmer and more productive environment in class, but also, they pointed out other things that we also found in our own. He talks about: being responsive instead of reactive towards difficult classroom situations involving their students; teacher self-knowledge and reflection; non-judgment of students and seeking to help them with their behavior problems; and avoiding gossip in the staffroom. Our study findings were similar. Our teachers said that they were open to share emotions with the students; creating more personal and close relationships, with special sensitivity for the ones that have more behavioral problems. Another thing that Grant (2017) mentioned was a teacher who described her experience with self – regulation, recognizing when she needed to pause and step back from the situation. In our study, for example, one of the teachers mentioned, in the second session of the program, *...the students are constantly pushing you...they are testing you, so if you're not finding a verbal way, or another mechanism, not to be pulled in, ...then, what I did a few times, is to step back, to say (to herself) it's ok, then breath and relax, and slowly things turn around* [PRES_S2_O_00:24].

In our results, as we saw, we find the idea of *authenticity*, what we think is basically the same idea that MacDonald & Shirley (2009) use when they talk about *authentic alignment*. In

their theory, these authors said that educators hear endless amounts today about the need to align their instructions with district standards, state standards, professional association standards and state curriculum frameworks. They add that the teachers need to ask themselves whether their teaching approaches are aligned with their own understanding of teaching as a profession, and when dissonance occurs, they need opportunities to reframe their activities. In our finding, teachers like the next one, talk about authenticity in that way. As she being both a part of the administration in the school and a teacher, made her to have to follow the organic laws, which meant, to her, to go by the letter of the law. This is what she told us in one of the sessions: *...Today I let go of the organic regulation, and the fear of what the student's parents and teacher were going to say. While we talked, we breathed with him and then I made and gave him a heart, because he had the crazy idea that "everybody hates me"...* [M_S4_C_00:44].

From the beginning of the study, we separated the concept of *mindful teaching* from the fact of the teacher doing contemplative practices and/or contemplation exercises with the students. We approached this concept from the point of view of embodiment, of being, and doing (teacher strategies), but not having "the need" to do the practices with their students. As we saw in the results, not only are all the participants of the sample doing these practices with their students, they also understanding them, like an educational resource essential for working with mindfulness and their qualities in the classroom, among many other things. For that reason, we include them now, as part of the concept of mindful teaching, as authors like Schoeberlein (2009) or Rhea (2012) did. When Schoeberlein (2009) talks about contemplative practices in the classroom, she talks about how these specific techniques enhance the students' growth and helps prepare them for a mindful living. She adds that mindful teaching and teaching mindfulness (in reference to contemplative practices) are two sides of the same coin. In Rhea (2012) study, the contemplative practices are established daily and always at a

specific time. In particular, they do meditation daily with the students before beginning the class. In our study, some teachers use these practices in specific moments and add them to the routines of the school day *..usually after the recess...we sing mantras...or sometimes between classes...and also in the library hour we read books and do asanas..* [PC_S7_E_01:14_28].

Coming back to the quantitative stage of the study, the general objective, as we said above, was to evaluate the perspective that these primary school teachers have about their knowledge, utility, practice and interest in mindfulness. It also was to answer the question of: Are there any signs that it is appropriate to continue training and researching in mindfulness with primary school teachers in Cantabria? We think we can say yes, but we think a few things need to be considered and worked on. The quantitative results show that these teachers reported high levels of utility and relevance regarding the capacity of mindfulness for education, and, also show self-report levels of knowledge of mindfulness, yoga and meditation as very low, which is a good sign of it being appropriate to continue to work on the topic of mindfulness with primary school teachers in Cantabria through training and research. In the same way, our qualitative results show how beneficial it can be to have a mindful teacher in the classroom. On the other hand, the quantitative results don't show a clear, high level of interest by these teachers in developing the capacity of mindfulness or practicing yoga or meditation. We find, therefore, that we should explore why they reported that mindfulness as capacity is very useful for education, while they don't report the same level of interest in developing it. (see below under Potential future lines of research)

Study Limitations

We find that our study has some limitations that we need to address.

- Alignment of the questionnaire. About the assessment tool for the quantitative phase, the questionnaire, it is important to remember that this tool needs to be adapted to the context for it to be used in future implementations.
- Role as a researcher and as a teacher of the mindfulness program. In this study, we are one and the same person that taught the mindfulness program to the 16 primary school teachers, and the researcher. We think that for future research there should be different persons for these two roles. We found that observing the session without having to teach it, could allow one to see more opportunities related to the research.
- Program sustainability. About the sustainability of the program, we have to say that it doesn't exist. It wasn't designed, at the time, in a way that the teachings of this program would be maintained. In the present, from this group, we are meeting to continue sharing contemplative practices. As well, we are supporting these teachers in creating their own groups in their schools to do contemplative practices together. We would like to remember that, before teaching any of these practices to others, it is necessary to have a very stable personal practice. This type of teaching requires a good knowledge of the theory, but more important is the actual practice, not only formally in a specific time of the day, but also the habit and the commitment to try to apply it in every moment of the day.
- Temporary teacher contracts. Another of the limitations of our study are temporary teacher contracts with the schools in the public education system in Cantabria. As we said in our methodology chapter, the school year of the selection of the teachers for our case study, was a different school year than the one when we did the implementation of the program. This affected our sample as some of the teachers that originally met our requirements, in the end a few of them were not having the whole requirement (i.e. some teacher worked in preschool instead of primary school). We

think that this job instability affects education research in general because we think it forces researchers to work in a more limited and specific time frame.

Potential future lines of research

- Deeper theoretical research into the concept of mindfulness. While there has been a boom in research demonstrating the benefits of these practices, we think that theoretical research is not going at the same speed and volume. This could lead to an over-simplification of the concept mindfulness for the sake of fast measurements.
- More qualitative research about the experiences themselves. Finding a way that the data of peoples' experiences can be collected more accurately and authentically.
- Research on how to improve real teacher team work. As our sample said, real team work is essential to facilitate working more easily with the qualities associated with mindfulness. During our research, teachers suggested that doing, together with other teachers in their school, the practices that we did in the course that we present here, could help team work. But apart from that, we think there is a need to look for other ways to improve the quality of their relationships, be it with contemplative practices or not.
- Research on how to improve relationships between school, family, and community. In the same way, research is needed about how to improve the relationships between what our sample called "sharing teaching", i.e. the educational coordination and cooperation between school, family and community.
- Research exploring contemplative practices with the students. As we saw in the results, the teachers do contemplative practices, or different types of contemplative exercise, with their students for different reasons, like: helping the students to deal with tiredness and stress; helping them to manage their anger and their behavior problems; helping them to manage stress before exams; helping them to manage over-

stimulation (referring to technology, like video games) and becoming more present; to help them get in the habit of observing; to use as a resource in working with the contents of the curriculum; or to improve the general wellbeing of everyone in the classroom. We think all of them have the potential for research, to better understand the exact application of these practices.

- Explore different ways to help to develop mindfulness. As we said before, we need to look for different ways to create a higher interest in teachers to develop this capacity,
- Explore ways to better adapt mindfulness training programs. In our results, primary school teachers showed a high interest to receive a mindfulness program adapted to their specific needs.
- Exploring a wider range of contemplative practices.
- Studies that provide an in-depth analysis of schools operating on Buddhist philosophy. In the theoretical framework we mention how we can find schools that work, in an explicit way, by Buddhist philosophy (Rhea, 2012). We think that it is necessary, knowing that the principal background of mindfulness knowledge comes from Buddhism, to explore what we can learn from that type of education, that we can implement or use in our education context, without having to become believers.
- Exploring specific experiential pedagogies. In our results, the sample referred to some specific type of pedagogic in relation to the mindful teaching concept. They mention how there are methodologies more in tune with student experience and process. *Waldorf* and *Montessori* were specifically mentioned. Because of that, we think that research is necessary to explore connections between these pedagogies and mindfulness and its qualities.

Final Conclusion

Our goal of finding different indicators of mindful teaching was achieved in our study and we think our results contribute in a positive way to the conversation of what other researchers have been reporting about this term. As well, we think that our overarching motivation to contribute to the wellbeing of teachers through our study and program has also been achieved.

We believe that as a society we need to raise awareness in and invest more in teachers' emotional and mental health. In our study, teachers pointed constantly to how important it is to be trained in mindfulness and its qualities to better manage their own selves. One of the comments in our study, made a reference to how important it should be in teacher education in university to be trained in these qualities and to focus less on some theoretical material: *...be trained in self- knowledge....before to focus on the kids (about their behavior) and we dump our personal garbage on the kids, first it is us... (who need) to be more aware of ourselves....Because it is not necessary to have another dull class on maths or on other things in our university studies...is necessary this, because, later, if you have to be an expert in addition, then you'll become an expert in addition...*[IM_G_C_01:11].

So, we are encouraged to continue doing research and training teachers in Cantabria in mindfulness and contemplative practices, and to be able to continue to contribute to this field. But, we would stress, that to reap the benefits of mindfulness and mindful teaching, it is important to not let it become over-simplified or superficial, and become just another *mindful* (something). We need to keep research and training courses deep and experiential. We recognize that it can be easy to implement these types of practices for research purposes, and try to measure anything (i.e. stress, attention, ...). For that reason, it is necessary to really go deep in analyzing what we really are doing.

In terms of raising awareness of suffering and helping to reduce it in teachers and in students, we find very appropriate the words of Jennings.

When we recognize our students' suffering and see them for who they really are, we offer ourselves to them as a compassionate witness. The expression of compassion forges deep human connections. Showing our students that we care and cultivating a culture of care and compassion in our classroom can dramatically improve their engagement and readiness to learn. (Jennings, 2015, p.111)

With the above in mind, we feel that we need to be open to any source of knowledge of how to reduce suffering and improve wellbeing through a greater understanding of our selves. While we deeply respect the idea of using secular programs in education, we also think we should not fear or become obsessed with the idea of secularization, to the point of rejecting any content because it may have a religious background. The importance is to be aware, and to consciously choose what type of values, principles or resources we want for education.

Moreover, we believe in the benefits of a multidisciplinary approach to our topic. We need to continue with more dialogue in the research community between the different fields, and learn from each other, what the same topic can mean for each one of our disciplines. The terms that we have been working with, can be approached for example, in terms of neuroscience, education, religious studies, or philosophy.

Overall, we look forward to continuing to share, learn, and grow.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addiss, S. & Lombardo, S. (1993). *Tao te ching*. Indianapolis: Hacket Publishing Company.
- Albrecht, N.J., Albrecht, P.M. & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14.
- Alexander, C.N., Chandler, H.M., Langer, E.J., Newman, R.I. & Davies, J.L. (1989). Transcendental meditation, mindfulness, and longevity: An experimental study with the elderly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 950-964.
- Baer, R.A, Smith, G.T. & Allen, K.B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer, R.A. & Sauer, S. (2009). Mindfulness and Cognitive Behavioral Therapy: A commentary on Harrinton and Pickles. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23(4), 324-332.
- Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bai, H., Scott, C. & Donald, B. (2009). Contemplative pedagogy and revitalization of teacher education. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(3), 319-334.
- Bamber, M.D. & Schneider, J.K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18, 1 – 32.
- Batchelor, S. (1997). *Buddhism without beliefs: A contemporary guide to awakening*. New York: Riverhead Books.

- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en las Ciencias Sociales. Apuntes de un curso inicial*. Uruguay: UCUR
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K. & Kuyken, W. (2016). A non-randomised Feasibility trial assessing the efficacy of s Mindfulness-Based Intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7, 198 – 208. DOI 10.1007/s12671-015-0436-1
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230 – 241.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brady, R. (2007). Learning to stop, stopping to learn: discovering the contemplative dimension in education. *Journal of Transformative Education*, 5 (4), 372-394. DOI 10.1177/1541344607313250
- Braun, E. (2017). Mindful but not religious: meditation and enchantment in the work of John Kabat-Zinn. En McMahan, D & Braun, E. (Ed), *Meditation, Buddhism, and Science* (pp. 198 – 211). Oxford, UK: Oxford University Press
- Brazier, C. (2013). Roots of mindfulness. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*. 15 (2), 127 – 138. DOI 10.1080/13642537.2013.795336
- Brisbon, N.M. & Lowery, G.A. (2011). Mindfulness and levels of stress: comparison of beginner and advanced hatha yoga practitioners. *J Relig Health*, 50, 931-941.
- Broderiz, P.C. & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2 (1), 35 – 46.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.

- Brown, R.C. (2011). The mindful teacher as the foundation of contemplative pedagogy. En J. Simmer- Brown, & F. Grace. (Ed.), *Meditation and the classroom: Contemplative pedagogy for religious studies* (pp. 75 – 84). Albany: Sunny Press.
- Bruker, J. & Chapple, C.K. (2017). Contemplative pedagogy: a descriptive account of two approaches to student engagement at Loyola Marymount University. *International Journal of Dharma Studies*, 5(7). DOI 10.1186/s40613-017-0046-z
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1, 11-34.
- Bühneman, G. (2007). *Eighty-four asanas in yoga: A survey of traditions (with illustrations)*. New Delhi: D.K. Printworld (P) Ltd.
- Cardaciotto, L.A, Herbert, J. D., Forman, E.M., Moitra, E. & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15, 204 – 223.
- Carlson, L.E., Speca, M., Patel, K.D. & Goodey, E. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction in relation to quality of life, mood, symptoms of stress, and immune parameters in breast and prostate cancer outpatients. *Psychosomatic Medicine*, 65, 571-581.
- Carlson, L.E., Ursuliak, Z., Goodey, E., Angen, M. & Speca, M. (2001). The effects of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients: 6-months follow-up. *Support Care Cancer*, 9, 112-123.
- Carmody, J. & Baer, R.A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well – being in a mindfulness – based stress reduction program. *J Behav Med*, 31, 23-33.

- Carmody, J. & Baer, R.A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well – being in a mindfulness – based stress reduction program. *J Behav Med*, 31, 23-33.
- Carson, J.W., Carson, K.M., Gil, K.M. & Baucom, D.H (2004). Mindfulness-Based Relationship Enhancement. *Behavior Therapy*, 35, 471-494.
- Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*, 47, 451-455.
- Cheek, J., Abrams, E.M., Lipschitz, D.L, Vago, D.R. & Nakamura, Y. (2017). Creating novel School-Based Education programs to cultivate mindfulness in youth: What the letters told us. *Journal Child Family Studies*, 26, 2564 – 2578. DOI 10.1007/s10826-017-0761-1
- Chiodelli, R., Mello, L.N., Jesus, S.N. & Andretta, I. (2018). Effects of a brief mindfulness-based intervention on emotional regulation and levels of mindfulness in senior students. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 31: 21. DOI 10.1186/s41155-018-0099-7
- Cohen-Katz, J., Wiley, S.D., Capuano, T., Baker, D.M. & Shapiro, S. (2005). The effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on nurse stress and burnout, Part II. *Holistic Nursing Practice*, 26-35.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill
- Crain, T.L., Schonert-Reichl, K.A. & Roeser, R.W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of occupational health psychology*, 22 (2), 138 – 152.
- Crangle, E.F. (1994). *The origin of the development of early Indian contemplative practices*. *Studies in oriental religions*. Wiesbaden: Harrassowitz.

- Rodríguez Gómez, D. & Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Davidson, R., Dunne, J., Eccles, J.S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Amishi, J., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. & Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 146-153.
- De la Fuente Arias, J., Franco Justo, C. y Mañas Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación*, 19, 31-52.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Desikachar, T.K.V. (2006). *Yoga-Sutra de Patanjali*. Madrid: Arca de Sabiduría.
- Dick, A.M., Niles, B.L., Street, A.E., DiMartino, D.M. & Mitchell, K.S. (2014). Examining mechanism of change in a yoga intervention for women: The influence of mindfulness, psychological flexibility, and emotion regulation on PTSD symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 70 (12), 1170 – 1182.
- Douglass, L. (2011). Thinking through the Body: The Conceptualization of Yoga as Therapy for Individuals with Eating Disorders. *Eating Disorders*, 19, 83-96.
- Drougge, P. (2016). Mindful America: The mutual transformation of Buddhist meditation and American culture (by Jeff Wilson). *Journal of Global Buddhism*, 17, 25 – 31.
- Eifring, H. (2016). What is meditation?. En H. Eifring. (Ed), *Asian traditions of meditation* (pp. 1 – 26). Honolulu: University of Hawai'i Press.

- Emmons, R.A. & Stern, R. (2013). Gratitude as a psychotherapeutic intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 69 (8), 846 – 855. DOI 10.1002/jclp.22020
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. & Laurenceau, J.P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale – Revised (CAMS-R). *J Psychopathol Behav Assess*, 29, 177-190.
- Felver, J.C., Celis de Hoyos, C.E., Tezanos, K. & Singh, N.N. (2016). A sistematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7, 34 – 45. DOI 10.1007/s12671-015-0389-4
- Fenell, M. & Segal, Z. (2011). Mindfulness-Based Cognitive Therapy: culture clash or creative fusion?. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 125-142.
- Fletcher, L.B., Schoendorff, B. & Hayes, S.C. (2010). Searching for Mindfulness in the Brain: A Process-Oriented Approach to Examining the Neural Correlates of Mindfulness. *Mindfulness*, 1, 41-63.
- Flook, L., Golberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Edu*, 7 (3), 182 – 195.
- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M.J., Galla, B.M., Greenland, S.K., Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on executives functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26 (1), 70 – 95.
- Franco Justo, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Franco Justo, C. (2009a). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21 (2), 271-288.

- Franco Justo, C. (2009b). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, 27 (1), 99-109.
- Franco Justo, C. (2009c). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos/as de bachillerato. *Suma Psicológica*, 16 (2), 113-120.
- Franco Justo, C., Mañas Mañas, I. y Justo Martínez E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (3), 11-22.
- Frank, J.L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. & Metz, P. (2015). The effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6 (2), 208 – 216.
- Gaitán, J. A. & Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J.M., Cangas, A.J., Rosado, A. & Langer, A.I. (2016). Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 87 – 101.
- Garland, S.N., Carlson, L.E., Cook, S., Lansdell, L. & Speca M. (2007). A non-randomized comparison of mindfulness-based stress reduction and healing arts programs for facilitating post-traumatic growth and spirituality in cancer outpatients. *Support Care Cancer*, 15, 949 – 961.
- Germer, C.K. (2011). *El poder de mindfulness: Libérate de los pensamientos y las emociones autodestructivas*. Barcelona: Paidós.

- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. & Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child Family Studies*, 19, 184 – 189. DOI 10.1007/s10826-009-9344-0
- Goodman, C. (2016). *The training anthology of Santideva: A translation of the Siksa-samuccaya*. Oxford: Oxford University Press.
- Grossman, P. & Van Dam, N.T. (2011). Mindfulness, by any other name...: Trials and tribulations of sati in western psychology and science. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 219 – 239.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.
- Gunaratana, B. H. (1992). *Mindfulness in plain English*. Boston: Wisdom Publications.
- Gunaratana, B. H. (2012) *The four foundations of mindfulness in plain English*. Boston: Wisdom Publications
- Gunaratana, B.H. (2009). *Beyond mindfulness in plain English: and introductory guide to the jhanas*. Somerville: Wisdom Publications
- Gunaratana, V. H. (1992). *Mindfulness in plain English*. Boston: Wisdom Publications.
- Hanh, T. N. (2009). *You are here. Discovering the magic of the present moment*. Boston: Shambhala Publications.
- Hanh, T. N. (2011). *Planting seed: Practicing mindfulness with children*. Berkeley, California: Parallax Press.

- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46.
- Hartigan, B.F. (2017). Mindfulness in teacher education; A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93 (2), 153 – 158. DOI: 10.1080/00094056.2017.1300494
- Hassed, C. & Chambers, R. (2014). *Mindful learning: Reduce stress and improve brain performance for effective learning*. Wollombi: Exisle Publishing.
- Hernández, D. (2008). *Claves del yoga. Teoría y práctica*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Herrán, A. de la (2005). Reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*, (pp. 395 - 432). Madrid: Dilex S.L.
- Hölzel, B.K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S.W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191, 36-42.
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing spirituality: Mindfulness, education, and consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 334 -356. DOI: 10.1177/1541344617696972
- Irving, J.A., Dobkin, P.L. & Park, J. (2009). Cultivating mindfulness in health care professionals: A review of empirical studies of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 15, 61-66.
- Jennings, P.A (2015). *Mindfulness for teachers. Simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

- Jennings, P.A, Brown, J.L, Frank, J.L., Doyle, S.; Oh, Y., Davis, R., Rashedd, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H. & Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on teacher' social emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 1010 – 1028.
- Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A. & Greenberg, M.T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 37 – 48.
- Kabat Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacourt.
- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144-156.
- Kabat Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kabat Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306
- Kabat Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M.J., Cropley, T.G., Hosmer, D. & Bernhard, J.D. (1998). Influence of a Mindfulness Meditation-Based Stress Reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine*, 60, 625-632.
- Kaiser-Greenland, Susan (2016). *Juegos mindfulness: Mindfulness y meditación para niños, adolescentes y toda la familia*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Kaplan, K.H., Goldenberg, D.L. & Galvin-Nadeau, M. (1993). The impact of a Meditation-Based Stress Reduction Program on Fibromyalgia. *General Hospital Psychiatry*, 15, 284-289.

- Kashdan, T.B., Afram, A., Brown, K.W., Birnbeck, M. & Drvoshanov, M. (2011). Curiosity enhances the role of mindfulness in reducing defensive responses to existential threat. *Personality and Individual Differences*, 50, 1227 -1232. DOI 10.1016/j.paid.2011.02.015
- Kemeny, M.E., Foltz, C., Foltz, C., Cavanagh, J.F., Cullen, M., Davis, J.G., Jennings, P., Rosenberg, E.L., Gillath, O., Shaver, P.R., Wallace, B.A., Ekman, P. (2012). Contemplative/Emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338 – 350.
- Keown, D. (2004). *A Dictionary of Buddhism*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohls, N., Sauer, S. & Walach, H. (2009). Facets of mindfulness – Results of an online study investigating the Freiburg mindfulness inventory. *Personality and Individual Differences*, 46 (2), 224-230.
- Krasner, M.S., Epstein, R.M., Beckman, H., Chapman, B., Mooney, C.J. y Quill, T.E. (2009). Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy and attitudes among primary care physicians. *Jama*, 302(12), 1284-1293.
- Kuan, T (2008). *Mindfulness in early Buddhism: New approaches through psychology and textual analysis of Pali, Chinese, and Sanskrit sources*. New York: Routledge.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Vicary, R. Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203, 126 – 131. DOI 10.1192/bjp.bp.113.126649
- Lau, M.A, Bishop, S.R., Segal, Z.V., Buis, T., Anderson, N.D., Carlson, L., Shapiro, S., Carmody, J., Abbey, S. & Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (12), 1446–1467.

- Lau, N. y Hue, M. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315-330.
- Lengacher, C.A., Reich, R.R., Post-White, J., Moscoso, M., Shelton, M.M., Barta, M., Le, N. & Budharani, P. (2012). Mindfulness based stress reduction in post-treatment breast cancer patients: an examination of symptoms and symptom clusters. *J Behav Med*, 35, 86-94.
- Lomas, T., Medina, J.C., Ivztan, I., Rupprecht, S. & Eiroa-Orosa, F.J. (2017). The impact of mindfulness and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132 – 141.
- Louie, L. (2014). The effectiveness of yoga for depression: A critical literature review. *Issues in Mental Health Nursing*, 35, 265-276.
- Lykins, E.L.B. & Baer, R.A. (2009). Psychological Functioning in a Sample of Long-Term Practitioners of Mindfulness Meditation. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23(3), 226-241.
- Mahalingam, R., & Rabelo, V.C. (2018). Teaching mindfulness to undergraduates: A survey and photovoice study. *Journal of Transformative Education*, 17 (1), 51 – 70. DOI 10.1177/1541344618771222
- Mallison, J. (2004). *The Gheranda Samhita: The original Sanskrit and an English translation*. New York: YogaVidya.
- Mañas Mañas, I., Franco Justo, C. y Justo Martínez, E. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness. *Clínica y Salud*, 22 (2), 121-137.

- Marciniak, R., Sheardova, K., Cermáková, P., Hudecek, D., Sumek, R. & Hort, J. (2014). Effect of meditation on cognitive functions in context of aging and neurodegenerative diseases. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8(17), 1-9.
- McCullough, M.E., Emmons, R.A. & Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (1), 112 – 127. DOI: 10.1037//0022-3514.82.1.112
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291 - 307. DOI 10.1007/s12671-012-0094-5
- Miller, B.S. (1996). *Yoga. Discipline of freedom: The yoga sutra attributed to Patanjali; a translation of the text, with commentary, introduction, and glossary of keywords*. London: University of California Spress.
- Miller, J. (2014). *The contemplative practitioner: Meditation in education and the workplace*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Minor, H.G., Carlson, L.E., Mackenzie, M.J., Zernicke, K. & Jones, L. (2006). Evaluation of a Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Program for caregivers of children with chronic conditions. *Social Work in Health Care*, 43(1), 91-109.
- Molloy, M. (2002). *Experiencing the world's religions: tradition, challenge, and change*. California: Mayfield Publishing Company.
- Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223 – 250. DOI 10.1080/15298860390209035

- Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85 – 101. DOI 10.1080/15298860390129863
- Newsome, S., Waldo, M. y Gruszka, C. (2012). Mindfulness group work: preventing stress and increasing self-compassion among helping professionals in training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37(4), 297-311.
- Hanh, T. (2011). *Planting seeds. Practicing mindfulness with children*. Berkeley: Parallax Press
- Olendzki, A. (2011). The construction of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 55 – 70. DOI 10.1080/14639947.2011.564817
- Olivelle, P. (1996). *Upanisads. Translated from the original Sanskrit by Patrick Olivelle*. London: Oxford University Press.
- Patton, P.L. (2008). *The Bhagavad Gita. Translated by Laurie. L. Patton*. London: Pinguin Classics.
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A.B., Weymouth, L.A., Gerstein, E.D., Burnson, C., Zabransky, M., Lee, P. & Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: Children’s empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, 7, 46 – 58. DOI 10.1007/s12671-015-0426-3
- Polinska, W. (2011). Engaging religious diversity: Towards a pedagogy of mindful contemplation. *The International Journal of the Humanities*. 9(1), 159-167.
- Poulin, P.A., Mackenzie, C.S., Soloway, G. & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion & Education*, 46 (2), 72 - 80.

- Poulín, P.A., Mackenzie, C.S., Soloway, G. & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of the Health Promotion & Education*, 46 (2), 35 – 43.
- Ragoonaden, K., Berg, S. y Cherkowski, S. (2014). Integral yoga as a daily physical activity. *Runner: The Journal of the Health and Physical Education Council of the Alberta Teacher's Association*, 46(2), 16-18.
- Real Academia de la Lengua Española (2018). Diccionario de la lengua española. Consultado en <http://www.rae.es/>
- Reibel, D.K., Greeson, J.M., Brainard, G.C. & Rosenzweig, S. (2001). Mindfulness-based stress reduction and health related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry*, 23, 183 – 192.
- Ritchhart, R., Perkins, D.N. (2000). Life in the mindful classroom: nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Roeser, R.W., Schonert-Reichl, K.A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness Training and reduction in teachers stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 787 – 804.
- Salcines, I. (2015). *La competencia mediática en el modelo de educación superior del siglo XXI. Diagnóstico sobre la implementación pedagógica de los smarthphones en la Universidad de Cantabria*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, España.

- Salmon, P., Lush, E., Jablonski, M. & Sephton, S.E. (2009). Yoga and mindfulness: Clinical aspects of an ancient mind/body practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, 59-72.
- Salzberg, S. (2011). Mindfulness and loving-kindness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 177-182.
DOI 10.1080/14639947.2011.564837
- Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Thomson, K., Oberlander, T.F. & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple to administer Mindfulness-Based School program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Development Psychology*, 51 (1), 52 -66.
- Schure, M.B, Christopher, J. y Chritopher, S. (2008). Mind–body medicine and the art of self–care: Teaching mindfulness to counseling students through yoga, meditation, and qigong. *Journal of Counseling & Development*, 86, 47-57.
- Schwind, J., McCay, E., Beanlands, H., Martin, L.S., Martin, J. & Binder, M. (2017). Mindfulness practice as a teaching-learning strategy in higher education: A qualitative exploratory pilot study. *Nurse Education Today*, 50 ,92 – 96.
- Segal, Z.V, Williams, J.M.G. & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness–Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: The Guilford press
- Segal, Z.V, Williams, J.M.G. & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness–Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: The Guilford Press.
- Shapiro, S.L., Oman, D., Thoresen, C.E., Plante, T.G y Flinder, T. (2008). Cultivating Mindfulness: Effects on Well – Being. *Journal of Clinical Psychology*, 64 (7), 840-862.
- Sharf, R.H. (2017). Is mindfulness buddhist? (And why it matters). En McMahan, D & Braun, E. (Ed), *Meditation, Buddhism, and Science* (pp. 198 – 211). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Sheinman, N., Hadar, L.L., Gafni, D. & Milman, M. (2018). Preliminary investigation of whole school mindfulness in education programs and children's mindfulness-based coping strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3316 – 3328. DOI 10.1007/s10826-018-1156-7
- Shulman, E. (2010). Mindful wisdom: The Sati – Patthana – Sutta on mindfulness, memory and liberation. *History of Religions*, 49, 393 – 420. DOI 10.1086/649856
- Siegel, R.D., Germer, C.K & Olendzki, A. (2008). Mindfulness: What is it? Where did it come from? En F. Didonna (Ed), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17 – 35). New York: Springer.
- Simón, V. (2013). *Aprender a practicar Mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial, S.L
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S., Karazsia, B.T. & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10 (3), 211 – 133.
- Singleton, M. & Byrne, J. (2008). *Yoga in the modern world: contemporary perspectives*. London: Routledge Hindu Studies Series.
- Sistig, B., Lambrecht, I. & Friedman, S.H. (2015). Journey back into body and soul – An exploration of mindful yoga with psychosis. *Psychosis*, 7, 25 – 36.
- Sivananda, S. (1999). *Shrimad Bhagavad Guita: Diálogos con el eterno*. Madrid: Ediciones Librería Argentina.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: kairós
- Soler, J., Tejedor, R., Feliú-Soler, A., Pascual, J.C., Cebolla, A., Soriano, J., Álvarez, E. & Pérez, V. (2012). Propiedades Psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Esp Psiquiatr* 40 (1), 18–25.

- Speca, M., Carlson, L.E., Goodey, E. & Angen, M. (2000). A randomized, wait-list controlled clinical trial: The effect of Mindfulness Meditation-Based Stress Reduction Program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients. *Psychosomatic Medicine*, 62, 613-622.
- Speed-Andrews, A.E., Stevinson, C., Belanger, L.J., Mirus, J.J. & Courneya, K.S. (2010). Pilot evaluation of an Iyengar yoga. Program for breast cancer survivors. *Cancer Nursing*, 33(5), 369-381.
- Spek, A.A., Van Ham, N.C. y Nyklícek, I. (2013). Mindfulness-Based Therapy in adults with an autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 246-253.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Strauss, C., Taylor, B.L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F. & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27. DOI 10.1016/j.cpr.2016.05.004
- Svatmarama, S. (1975) *The Hatha Yoga Pradipika*. New Delhi: Oriental Books.
- Tarrasch, R. (2018). Mindfulness for education students: addressing welfare as part of the professional training. *Educational Studies*, 372 – 389. DOI: 10.1080/03055698.2018.1446337
- Thera, N. (1965). *The heart of Buddhist Meditation. A Handbook of mental training based on the Buddha's way of Mindfulness*. New York: Samuel Weiser, Inc.
- Thera, N. (1994). *The foundations of mindfulness: Satipatthana Sutta*. Kandy, Sri Lanka: Buddhist Publication Society.

- Uebelacker, L.A., Tremont, G., Epstein-Lubow, G., Gaudiano, B.A., Gillette, T., Kalibatseva, Z. & Miller, I.W. (2010). Open trial of vinyasa yoga for persistently depressed individuals: Evidence of Feasibility and Acceptability. *Behavior Modification*, 34(3), 247-264.
- Vickery, C.E. & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increase meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6, DOI 10.3389/fpsyg.2015.02025
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness – the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40, 1543-1555.
- Wallace, B. Allan (2011). *Minding closely: the four applications of mindfulness*. New York: Snow Lion Publications.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children services*, 8 (2), 141 – 153. DOI 10.1108/JCS-12-2012-0014
- Willard, C. (2010). *Child's mind: Mindfulness practices to help our children be more focused, calm and relaxed*. California: Parallax Press.
- Wilson, J. (2014). *Mindful America: The mutual transformation of Buddhist meditation and American culture*. New York: Oxford University Press
- Wong, Y.R. (2013). Returning to silence, connecting to wholeness: contemplative pedagogy for critical social work education. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 32(3), 269-285. DOI 10.1080/15426432.2013.801748
- Zajonc, A. (2006). *Contemplative and transformative pedagogy*. *Kosmos Journal*, 5 (1), 1-3.

Zajonc, A. (2006). Love and knowledge: Recovering the heart of learning through contemplation. *Teacher College Record*, 108, 1742-1759.

ANEXOS

ANEXO 1.

CUESTIONARIO SOBRE MINDFULNESS PARA DOCENTES DE PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE CANTABRIA

Estimado/a profesor/a de Primaria de la Comunidad de Cantabria,

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria se está realizando una investigación sobre **Mindfulness**, es decir, sobre la **capacidad que tenemos de ser conscientes del momento presente**.

La aplicación de programas de intervención de Mindfulness en contexto educativo empieza a ser muy habitual. Desde esta investigación se considera importante explorar hasta donde podemos hacer uso de este tipo de intervenciones para el bienestar docente, pieza clave para nuestra educación.

Nos dirigimos a usted con la intención de pedirle que nos cumplimente el siguiente cuestionario con el que pretendemos recoger información sobre el **conocimiento, relevancia, práctica e interés sobre Mindfulness entre los docentes de Primaria** de esta Comunidad, basándose en su opinión y experiencia sobre este tema.

Los datos que se obtengan formarán parte de la tesis doctoral de Laura García Valladares, dirigida por la Dra. Natalia González Fernández, ambas de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Este cuestionario es completamente anónimo y su cumplimentación le llevará menos de 10 minutos. Agradecemos de antemano su colaboración.

Atentamente,

Laura García Valladares

Para cualquier consulta o duda: laura.garciava@alumnos.unican.es

PARA PROCESAR ESTADÍSTICAMENTE LOS DATOS DE ESTE CUESTIONARIO, ES NECESARIO QUE POR FAVOR, CONTESTE A TODAS LAS PREGUNTAS CON ASTERISCO ROJO.

DIMENSIÓN A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A.1 Género: *

Femenino Masculino

A.2 Tipo de centro en el que trabaja actualmente: *

Público Concertado Privado

A.3 Años de experiencia docente: *

De 0 a 5 años De 6 a 15 años De 16 a 25 años Más de 25 años

A.4 A continuación valore los siguientes ítems según la escala propuesta: *

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
A.4.1 ¿Considera que tiene interés por innovar en la enseñanza?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.4.2 ¿Siente pasión por la docencia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.4.3 ¿Siente estrés cuando trabaja en el aula con sus estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.4.4 ¿Siente estrés cuando interacciona con el resto de docentes de su centro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.4.5 ¿Tiene alumnado con Necesidades Educativas Especiales en este curso académico 2015-2016?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN B. CONOCIMIENTO DE MINDFULNESS

B.1 Por favor, a continuación valore los siguientes ítems según la escala propuesta: *

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
B.1.1 ¿Ha oído hablar sobre mindfulness?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.1.2 ¿Cuánto conocimiento cree que tiene respecto al tema de mindfulness?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.1.3 ¿Ha oído hablar sobre meditación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.1.4 ¿Cuánto conocimiento cree que tiene sobre meditación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.1.5 ¿Ha oído hablar sobre yoga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.1.6 ¿Cuánto conocimiento cree que tiene sobre yoga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN C. IMPORTANCIA Y UTILIDAD DE MINDFULNESS

Mindfulness es la capacidad que tenemos de poder observar imparcialmente aquello que ocurre en el momento presente. Es un estado de percepción que nos permite ser conscientes, con una mayor claridad, de lo físico, lo mental, y lo emocional. La capacidad de mindfulness nos permite manejar nuestro sufrimiento y generar paz, comprensión y compasión. Las **técnicas** que se utilizan principalmente para desarrollar la capacidad de mindfulness son **meditación y/o yoga**.

C.1 En base a la definición expuesta, por favor contesta a las siguientes preguntas considerando la escala: *

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
C.1.1 ¿Cree que es importante desarrollar la capacidad de mindfulness en su vida personal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.1.2 ¿Cree que el tema de mindfulness es relevante para la Educación Primaria?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.1.3 ¿Considera útil desarrollar la capacidad de mindfulness para sus relaciones interpersonales con los otros docentes de su centro educativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.1.4 ¿Considera útil desarrollar la capacidad de mindfulness para sus relaciones interpersonales con su alumnado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
C.1.5 ¿Cree que el desarrollo de la capacidad de mindfulness puede ser de utilidad en su labor didáctica como docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.1.6 ¿Cree que el desarrollo de su capacidad de mindfulness puede ser útil en el rendimiento de su alumnado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.1.7 ¿Cree que el desarrollo de su capacidad de mindfulness puede ser útil en la participación de su alumnado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN D. PRÁCTICA DE TÉCNICAS DE MINDFULNESS

A parte del conocimiento que pueda tener sobre mindfulness, nos interesa saber la práctica que ha tenido de sus **técnicas principales: meditación y yoga**. Aunque estos dos términos son complejos, aquí le presentamos unas sencillas descripciones:

- El **yoga** es la realización de posturas físicas usando una respiración determinada y observando sensaciones, emociones o pensamientos.

- La **meditación** consiste en mantener nuestra atención de manera constante en un objeto (respiración, sensaciones, sonidos...) aprendiendo a reconocer las distracciones y a no dejarnos llevar por ellas. Una vez conseguido, abrimos nuestro ángulo de percepción observando el momento presente tal cual se va presentando.

D.1 En base a las descripciones expuestas, por favor conteste a los siguientes ítems con la siguiente escala: *

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
D.1.1 ¿Con qué frecuencia practica meditación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.1.2 ¿Con qué frecuencia practica yoga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D.2 ¿Cuánto tiempo hace que comenzó a practicar meditación? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'MUCHO' o 'POCO' o 'BASTANTE' en la pregunta D.1.1 (¿Con qué frecuencia practica meditación?)

Menos de 1 año Entre 1 y 5 años Entre 6 y 10 años Más de 10 años

D.3 ¿Cuánto tiempo hace que comenzó a practicar yoga? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'MUCHO' o 'POCO' o 'BASTANTE' en la pregunta D.1.2 (¿Con qué frecuencia practica yoga?)

Menos de 1 año Entre 1 y 5 años Entre 6 y 10 años Más de 10 años

D.4 Por favor, valore los siguientes ítems en función de la siguiente escala: *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'POCO' o 'BASTANTE' o 'MUCHO' en la pregunta D.1.1 (¿Con qué frecuencia practica meditación?)

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
D.4.1 ¿Cree que llega a influir en su docencia la práctica de meditación que realiza?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
D.4.2 ¿Ha llegado a introducir la meditación en el aula con su alumnado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D.5 Por favor valore los siguientes ítems en función de la siguiente escala: *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:
La respuesta fue 'POCO' o 'BASTANTE' o 'MUCHO' en la pregunta D1.2 (¿Con qué frecuencia practica yoga?)

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
D.5.1 ¿Cree que llega a influir en su docencia la práctica de yoga que realiza?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.5.2 ¿Ha llegado a introducir el yoga en el aula con su alumnado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN E. INTERÉS EN MINDFULNESS

En esta parte del cuestionario pretendemos conocer su interés en desarrollar la capacidad de mindfulness y en practicar sus técnicas.

E.1 Por favor valore los siguientes ítems en función de la siguiente escala: *

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
E.1.1 ¿Cuánto interés tiene en desarrollar su capacidad de mindfulness?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.1.2 ¿Cuánto interés tiene en practicar de manera constante meditación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.1.3 ¿Cuánto interés tiene en practicar de manera constante yoga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.1.4 ¿Cuánto interés tiene en recibir una formación de mindfulness adaptada a las necesidades del docente de Educación Primaria?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DIMENSIÓN F. INTERÉS EN PARTICIPAR EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

En esta parte del cuestionario pretendemos saber si le interesa participar en nuestra investigación. Estamos buscando 30 docentes que ya estén familiarizados con el desarrollo de su capacidad de mindfulness, con la intención de explorar con detalle el concepto de docencia consciente.

Si es usted un docente de Educación Primaria que practica o ha practicado alguna de las técnicas de mindfulness, por favor lea la siguiente pregunta, sino vaya directamente a la pregunta F.2 .

F.1 Si tiene algo de práctica en meditación o en yoga, nos gustaría contar con su experiencia en esta investigación, así como ayudarle a seguir formándose en estas técnicas, adaptándolas a sus necesidades como docente.

Si está interesado/a en formar parte de este grupo de 30 docentes, por favor déjenos su email y contactaremos con usted.

Datos de contacto: _____

F.2 Si no tiene nada de experiencia en mindfulness, pero le gustaría participar en futuras investigaciones sobre esta temática, recibiendo una formación adaptada al profesorado de Educación Primaria, por favor indique a continuación su email, gracias.

Datos

de

contacto:

COMENTARIOS O SUGERENCIAS

Si quiere hacernos algún comentario o sugerencia respecto a la temática de mindfulness en la educación, se lo agradecemos:

Muchísimas gracias por su colaboración y que sean muy FELICES

ANEXO 2.

PLANTILLA DE VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL CUESTIONARIO

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración como experto para determinar la validez de contenido del instrumento de recogida de datos a aplicar en la investigación cuantitativa de una tesis doctoral con tema: Mindfulness en educación.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas, escalas, apartados, redacción y estructura general.

Se trata de un cuestionario dirigido al profesorado de primaria de la Comunidad de Cantabria. Con esta herramienta se pretende obtener información para poder evaluar el estado de la cuestión sobre el tema de mindfulness entre docentes de primaria en nuestra comunidad. Queremos recoger información sobre el **conocimiento, relevancia, práctica e interés** sobre **la temática de mindfulness entre docentes de primaria**.

De la misma manera, se pretende también elegir desde aquí una muestra de 30 docentes que puedan participar posteriormente en la investigación cualitativa de la tesis indicada.

A continuación, le presentamos una plantilla de valoración que consta de 7 preguntas. El objetivo del instrumento es recabar información de un equipo multidisciplinar de expertos para mejorar el diseño y contenido del cuestionario.

Es por ello que solicito su ayuda profesional y, agradezco de antemano su colaboración.

Atentamente,

Laura García Valladares

1. ¿Cuál es su opinión respecto a la **introducción** que acompaña al instrumento?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
1.1. Claridad de los planteamientos				
1.2. Adecuación a los destinatarios				
1.3. Longitud del texto				
1.4. Calidad del contenido				

- ¿Sugiere alguna modificación? En caso afirmativo, ¿Cuáles?

2. ¿Cuál es su opinión respecto a la **redacción** de las preguntas?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
2.1. Claridad de los planteamientos				
2.2. Adecuación a los destinatarios				
2.3. Longitud del texto				
2.4. Calidad del contenido				

- ¿Modificaría la redacción de alguna? En caso afirmativo ¿Cuáles modificaría y cómo?

3. ¿Cuál es su opinión respecto al **número** y **orden** de las **preguntas**?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
3.1. Orden de presentación lógico				
3.2. Cantidad de preguntas				

- ¿Modificaría el orden de las preguntas? En caso afirmativo indique cómo.
- ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta? En caso afirmativo indique cuáles.

4. ¿Cuál es su opinión sobre la división por **apartados** del cuestionario?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
4.1. Organización				
4.2. Cantidad				
4.3. Adecuación al contenido				

- ¿Modificaría, añadiría o eliminaría alguno de los apartados? En caso afirmativo especifique cuáles.

5. ¿Cuáles es su opinión sobre las **escalas de respuesta** propuestas?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
5.1. Claridad				
5.2. Adecuación				
5.3. Cantidad				
5.4. Eficaces para discriminar los datos requeridos				

- ¿Realizaría alguna modificación en relación a las escalas de respuesta propuestas? En caso afirmativo especifique cuáles.

6. ¿Cuál es su opinión sobre las **instrucciones** que se van indicando a lo largo del cuestionario?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
6.1. Claridad				
6.2. Adecuación				
6.3. Cantidad				
6.4. Calidad				

- ¿Realizaría alguna modificación en relación a las **instrucciones** que se van indicando a lo largo del cuestionario? En caso afirmativo especifique cuáles.

7. ¿Qué **valoración general** tiene sobre el cuestionario?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
7.1. Validez del contenido del cuestionario				

Percepción general sobre el cuestionario:

Otras sugerencias de mejora:

Observaciones y recomendaciones:

Gracias por su valioso aporte a nuestra investigación

ANEXO 3. BASES DE PARTICIPACIÓN

Curso de formación de Mindfulness para Docentes de Primaria 2017:

“Desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva”

Como participante de la investigación te ofrecemos recibir sin coste alguno la formación de mindfulness para docentes **“Desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva”**, una formación diseñada y elaborada desde el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria y acreditada por la Consejería de Educación.

Un curso de formación que se caracteriza por lo siguiente:

- Varias sesiones que te permiten profundizar en la práctica que ya estas realizando, y te ayudan a ver los lazos de unión que tiene con el concepto de Mindfulness.
- Una formación que toma en consideración tu experiencia en este tema, a la vez que pretende ofrecerte herramientas nuevas para que decidas si quieres añadirlas a tu práctica.
- Sesiones adaptadas a las necesidades del docente.
- Un curso de formación que no suponga trabajo extra a tu semana. Queremos que aproveches la formación para disfrutar y reconectar con el momento presente.
- Acreditación de 24 h de formación. Curso perteneciente al plan de formación del profesorado y con reconocimiento por tanto de la Consejería de Educación de Cantabria.

Te ofrecemos además la oportunidad de poder **conectarte y participar cuando tú quieras**, en la **Comunidad Virtual de docentes de Cantabria “Docencia Consciente”**, que se está creando actualmente, y a través de la cual podrás disfrutar de un espacio de comunicación entre los docentes de esta comunidad que realizan este tipo de prácticas, con recursos educativos para la formación y aplicación de mindfulness en docentes tanto dentro como fuera del aula (videos, audios, lecturas, etc.); información sobre estudios científicos acerca de este tipo de prácticas en contexto educativo, etc.

Desde este equipo de investigación nos comprometemos a preservar el anonimato de los/las participantes. Ningún documento o publicación mostrará dato alguno que pueda ayudar a identificar a ningún participante.

REQUISITOS PARA PARTICIPAR

1. **Experiencia previa en la práctica de meditación y/o yoga.**
2. **Compromiso de asistir al menos a un 90% de las clases del curso de formación.**
Para realizar una investigación rigurosa y de buena calidad necesitamos el compromiso de todos/todas nosotros/as. Recordamos también que para recibir la acreditación de haber realizado la formación es necesario ese mínimo a asistencia.
3. **Participar en un grupo focal.** Se realizará al final de la formación y su duración será de 1h.30 aproximadamente. Pretendemos recoger aquella información que creáis importante cuando hablamos de una docencia consciente y compasiva.
4. **Que estés en activo como docente de primaria en un colegio público de Cantabria en el curso académico 2016 – 2017.**
5. **Tu compromiso a realizar de manera frecuente tu práctica personal cuando estemos realizando el curso de formación.**
6. Lo más importante.... **¡Que disfrutes!** Que disfrutes cada clase de esta formación y que disfrutes descubriendo de qué manera tu práctica personal está beneficiando el aula donde trabajas.

CUÁNDO Y DÓNDE

Este curso de formación de Mindfulness “Desde mi práctica y hacia una docencia consciente” se impartirá desde **enero hasta marzo del 2017**. El calendario siguiente muestra los días exactos de la formación, y que serán en el horario de **17h a 20h**:

ENERO							FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1			1	2	3	4	5
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
23	24	25	26	27	28	29	27	28					
30	31												

El lugar donde se realizarán las sesiones será en un aula de la Universidad de Cantabria en Santander, adaptada a las necesidades de esta formación. El lugar exacto se comunicará más adelante.

INFORMACIÓN E INSCRIPCIONES:

laura.garciava@alumnos.unican.es

Natalia González Fernández
Laura García Valladares
Facultad de Educación
Avda. de Los Castros, s/n. 39005 Santander
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

ANEXO 4. FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN

Curso de formación de Mindfulness para Docentes de Primaria de la Comunidad de Cantabria 2017: “Desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva”

NOMBRE Y APELLIDOS:

CEIP donde trabaja en el curso 2016-2017:

Ciclo de Primaria:

Email:

Práctica que realizas en la actualidad (meditación y/o yoga) y frecuencia:

Teléfono de contacto (opcional):

Condición física a tener en cuenta. Por favor si posee una condición física que cree conveniente que conozcamos, y poder así adaptar las sesiones lo máximo posible a sus necesidades, por favor indíquenoslo: (Ejemplo: embarazo, discapacidad, lesiones físicas, operaciones recientes, etc.)

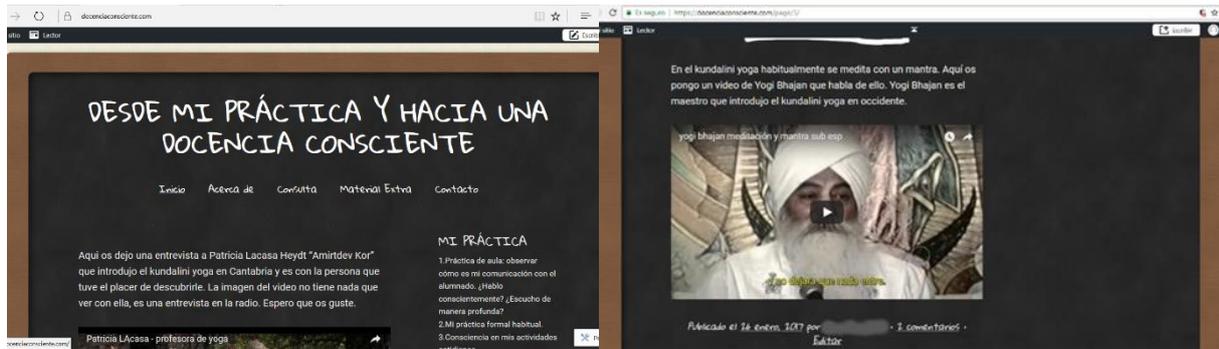
Yo, _____ cumpla con los requisitos necesarios que se exponen en las bases del curso de formación “Desde de mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva”, y me comprometo a asistir al menos a un 90% de las sesiones del mismo, así como a participar en la investigación ofreciendo mis opiniones y experiencias para recoger la información necesaria para la investigación que se está llevando a cabo desde la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Firma

15 octubre del 2016

ANEXO 5. Ejemplos de recursos compartidos por las participantes de la investigación a través de la plataforma: Blog Docencia Consciente “Desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva”

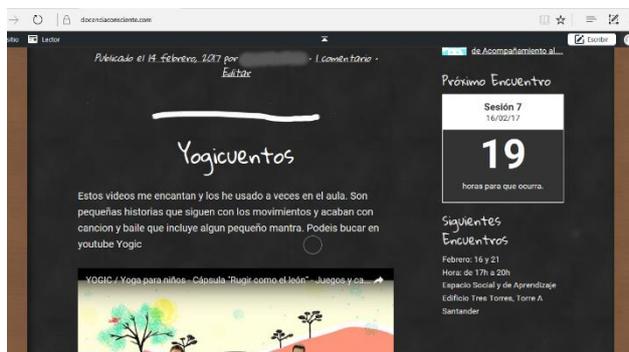
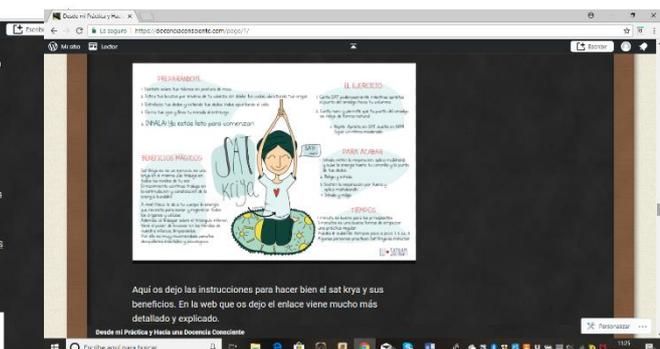
Explicaciones de profesores de PC en Cantabria o de carácter internacional (audios, videos...)



Música acerca de alguna cualidad de MF



Ejemplos de otras PC



PC para realizar con el alumnado

Lecturas relacionadas con temas abordados

ANEXO 6. GUIÓN DEL GRUPO FOCAL

PRESENTACIÓN

Estimadas docentes,

Nos gustaría daros las gracias desde esta investigación. En primer lugar, gracias por cumplir con vuestro compromiso de asistir de manera rigurosa a las sesiones del curso de formación “Desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva”, haciendo un ejercicio maravilloso de autoobservación y aportando vuestras experiencias semanales. En segundo lugar, gracias por estar aquí hoy, ofreciendo más opiniones para esta investigación acerca de lo que pueda conllevar a la educación el ser un docente más consciente y compasivo.

A continuación, vamos a realizar un grupo focal. Creemos que puede ser una herramienta que ayude a aportar información muy enriquecedora para esta investigación. Esperamos a su vez que pueda proporcionaros también a vosotras una reflexión lo suficientemente provechosa para crecer un poquito más en vuestro camino personal.

Como habéis observado la formación que habéis recibido tiene como pilares que el docente siga desarrollando dentro del aula lo siguiente: la consciencia física, mental y emocional; la comunicación consciente y compasiva; y la toma de decisiones y acciones basadas en el amor y compasión.

El objetivo de este grupo focal es seguir explorando, bajo vuestro punto de vista y experiencia, lo que significa o conlleva para vuestra docencia, que vosotras seáis compasivas y conscientes del momento presente cuando estáis en vuestra aula.

Los datos obtenidos formarán parte de la tesis doctoral de Laura García Valladares, bajo la dirección de la Dra. Natalia González Fernández del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

La duración del focus group será aproximadamente de 1h 30 min. Por favor os pedimos que seáis lo más honestas posibles en vuestras opiniones.

BLOQUE 1: INTRODUCCIÓN. CONSCIENTES DE NUESTRA DOCENCIA

Uno de los principales objetivos de esta formación que has recibido es conocerte mejor a ti misma como docente.

1.1 ¿Participar en este curso te ha ayudado a que seas más consciente de la manera en la que trabajas como docente? Y si es así, nos gustaría que nos contaras algún dato relevante que hayas descubierto sobre ti.

BLOQUE 2: PROFUNDIZANDO EN LOS PILARES DE UN DOCENTE “MINDFUL”.

Como hemos indicado ya, desde esta investigación consideramos que una docencia basada en características de mindfulness tiene al menos los siguientes indicadores en un docente: 1. Que sea capaz de ser consciente física, emocional y mentalmente cuando está en su aula sin permitir que el piloto automático dirija su vida; 2. Que realice una comunicación consciente y compasiva con su alumnado; y 3. Que tome decisiones y realice acciones dentro del aula basadas en el amor y compasión.

Nos gustaría profundizar un poquito más en los pilares que han sustentado la formación que has recibido.

2.1 Según tu experiencia, ¿cómo crees que influye en tu aula, que seas consciente de tu cuerpo, emociones o mente al estar dando la clase?

(Ambiente, etc)

2.2 Según tu experiencia, ¿cómo crees que influye en tu aula que realices una comunicación más consciente con tu alumnado?

Información a ofrecer: una escucha y habla más consciente

2.3 Piensa por favor durante unos minutos, en una situación de aula que haya ocurrido en cualquier momento de tu vida profesional como docente, en la cual hayas realizado una acción o decisión que estuviera motivada por un miedo, pero que hayas conseguido sustituirlo por amor.

Nos gustaría que nos contaras: 1. cuál era la situación, 2. cuál era el miedo que había detrás de esa acción o decisión y 3. Cuéntanos cómo has conseguido sustituirlo por amor.

(amor a qué o a quién, etc)

2.4 Si tuvieras que describir rasgos de comunicación no verbal que reconozcas en ti cuando eres consciente y compasiva en tu aula ¿cuáles serían?

Ejemplos a ofrecer: gestos, actitud y movimientos corporales, expresión facial, lenguaje corporal o posturas, etc..

2.5 Por favor intenta completar esta reflexión en base a tu experiencia: “Cuando soy consciente del momento presente y observo a mi alumnado, puedo percibir cosas que no percibiría si estuviera con el piloto automático, como por ejemplo...”

2.6 Como ya hemos mencionado en la formación, sabemos lo difícil que es a veces conseguir ser consciente del momento presente y actuar de manera compasiva, y no dejarnos llevar por el automático. Por esa razón hemos insistido tanto en lo importante que es mantener la constancia en vuestra práctica contemplativa personal.

Ahora bien, aun siendo constantes en vuestra propia práctica, nos gustaría saber lo siguiente: **¿Encuentras algún tipo de impedimentos o resistencia en tu contexto educativo a la hora de tener que tomar tus decisiones en el aula en base al amor y compasión a tu alumnado? En caso afirmativo por favor dinos cuáles.**

2.6.1 Por favor ¿podrías ofrecer alguna sugerencia para dar solución a dichos impedimentos?

Uso de prácticas contemplativas con alumnado

Como habéis observado, la formación que habéis recibido se ha centrado en la práctica contemplativa del docente, y apenas nada en la del alumnado. Ya nos habéis contado que todas realizáis, bien puntual, bien habitualmente, alguna de estas prácticas contemplativas con el alumnado. Nos gustaría saber ahora lo siguiente:

2.7 Dinos por favor la razón principal por la cual realizas, o has realizado, esas prácticas contemplativas con tu alumnado.

2.8 Realizar prácticas con tu alumnado ¿te ayuda a ti también en algo? Si es así ¿en qué? (gestionar situaciones, docencia consciente,)

BLOQUE 3: MINDFULNESS Y LA METODOLOGÍA DE AULA

Ahora bien, nos gustaría conocer la relación que pueda existir entre un docente “mindful” y la **metodología** que utiliza en el aula.

Evaluación y docencia consciente y compasiva

En primer lugar, nos gustaría conocer tu opinión sobre qué relación pueda haber entre la evaluación y la compasión hacia vuestro alumnado.

3.1 Bajo tu punto de vista ¿qué tipo de evaluación crees que iría más acorde con intentar ser compasiva con tu alumnado? Y ¿por qué?

Información a ofrecer: empoderamiento o no del alumnado; cuándo evaluar, herramientas para evaluar, etc.

3.2 ¿Crees que ser compasiva con tu alumnado puede influenciar en la decisión sobre qué evaluar o no evaluar? Por favor justifica tu respuesta

Métodos de enseñanza

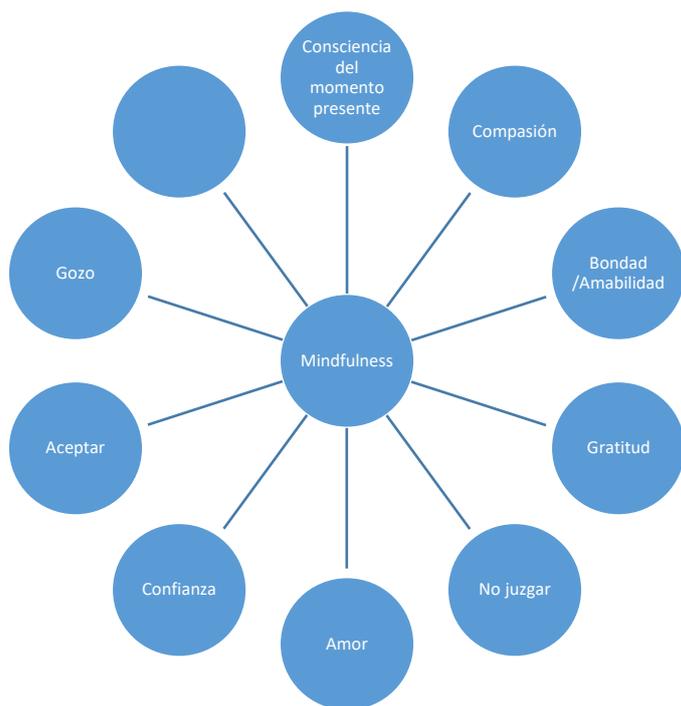
3.3 En esta investigación nos preguntamos si algún método de enseñanza puede tener mayor relación con aquellas habilidades que se relacionan a mindfulness.

A continuación, te mostramos dos esquemas, el de la izquierda (Esquema1) muestra algunas de las capacidades que un docente basado en las características de mindfulness va encarnando, y el esquema de la derecha (Esquema 2) muestra diferentes métodos de enseñanza con su finalidad correspondiente.

Nos gustaría que dedicarás unos minutos a leer y pensar en estos dos esquemas y nos respondieras a esta pregunta:

¿qué relación o relaciones crees que pueda haber entre ambos? Puedes añadir alguna otra estrategia pedagógica si lo crees necesario.

Esquema 1. Habilidades relacionadas con mindfulness



Esquema 2. Métodos de enseñanza

Tabla 5. Métodos de enseñanza

MÉTODOS DE ENSEÑANZA		
	Método	Finalidad
	Método Expositivo/Lección Magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante
	Estudio de Casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
	Resolución de Ejercicios y Problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos
	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
	Aprendizaje orientado a Proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos
	Aprendizaje Cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
	Contrato de Aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo

Esquema de elaboración propia

(Mario de Miguel Díaz, 2005)

3.4 Desde esta investigación nos interesa entender un poquito más si estas habilidades que intentamos desarrollar cuando hablamos de mindfulness (compasión, consciencia del momento presente, gratitud, amor, etc...) subyacen en alguna metodología más que en otras, o en realidad estamos hablando de una manera de ser del docente, independientemente de la metodología que utiliza para desarrollar la actividad docente. ¿Podrías darnos tu opinión al respecto?

BLOQUE FINAL

4.1 ¿Podrías añadir algún detalle más, sobre lo que es para ti una docencia basada íntegramente en las diferentes características que asociamos a mindfulness (compasión, estar presente, gratitud, amor, bondad....?)

4.2 Y ahora desde un plano más general, ¿podrías decirnos con una frase cuál es tu objetivo principal como docente?

4.3 Por último, nos gustaría preguntar si quieres añadir algo más sobre el tema que estamos tratando en esta investigación.

ANEXO 7. PLANTILLA DE VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL GUIÓN DEL GRUPO FOCAL

Esta plantilla tiene por finalidad solicitar su colaboración como experto para determinar la validez de contenido del instrumento de recogida de datos a aplicar en la investigación cualitativa de la tesis doctoral titulada: “Un programa de formación en mindfulness y prácticas contemplativas para profesorado. Explorando los indicadores de una docencia consciente en profesorado de primaria de Cantabria”.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de: la introducción, apartados, preguntas, explicaciones y valoración general del guion del grupo focal.

Se trata de un grupo focal dirigido a un grupo de profesoras de primaria de la Comunidad de Cantabria. Con esta herramienta se pretende obtener información sobre lo que significa y conlleva para la docencia de estas profesoras, que ellas realicen prácticas contemplativas e intentan ser conscientes del momento presente cuando están en su aula.

A continuación, le presentamos una plantilla de valoración que consta de 6 preguntas. El objetivo del instrumento es recabar información de un equipo multidisciplinar de expertos para mejorar el diseño y contenido del grupo focal.

Es por ello que solicito su ayuda profesional y, agradezco de antemano su colaboración.

Atentamente,

Laura García Valladares

1. ¿Cuál es su opinión respecto a la **introducción** que acompaña al instrumento?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
1.1. Claridad de los planteamientos				
1.2. Adecuación a los destinatarios				
1.3. Longitud del texto				
1.4. Calidad del contenido				

- ¿Sugiere alguna modificación? En caso afirmativo, ¿Cuáles?

2. ¿Cuál es su opinión sobre la división por **apartados** del grupo focal?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
2.1. Organización				
2.2. Cantidad				
2.3. Adecuación al contenido				

- ¿Modificaría, añadiría o eliminaría alguno de los apartados? En caso afirmativo especifique cuáles.

3. ¿Cuál es su opinión respecto a la **redacción** de las preguntas?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
3.1. Claridad de los planteamientos				
3.2. Adecuación a los destinatarios				
3.3. Longitud del texto				
3.4. Calidad del contenido				

- ¿Modificaría la redacción de alguna? En caso afirmativo ¿Cuáles modificaría y cómo?

4. ¿Cuál es su opinión respecto al **número** y **orden** de las **preguntas**?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
4.1. Orden de presentación lógico				
4.2. Cantidad de preguntas				

- ¿Modificaría el orden de las preguntas? En caso afirmativo indique cómo.

- ¿Agregaría o eliminaría alguna pregunta? En caso afirmativo indique cuáles.

5. ¿Cuál es su opinión sobre las **explicaciones** que se van indicando a lo largo del grupo focal?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
5.1. Claridad				
5.2. Adecuación				
5.3. Cantidad				
5.4. Calidad				

- ¿Realizaría alguna modificación en relación a las **instrucciones** que se van indicando a lo largo del guion del grupo focal? En caso afirmativo especifique cuáles.

6. ¿Qué **valoración general** tiene sobre el guion del grupo focal?

Marque con una X su valoración

	Excelente	Buena	Regular	Mala
6.1. Validez del contenido del grupo focal				

Percepción general sobre el guion del grupo focal:

Otras sugerencias de mejora:

Observaciones y recomendaciones:

Gracias por su valioso aporte a nuestra investigación.

ANEXO 8. AUTORIZACIÓN PERSONAL PARA LAS GRABACIONES DE AUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

La participación en la *Formación Avanzada de Mindfulness para Docentes de Primaria: “Desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y (auto)compasiva”* en enero del 2017, compromete a la colaboración en la investigación sobre Mindfulness en Docentes que se está llevando a cabo desde la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Una de las herramientas que se utilizará para recoger la información pertinente en esta investigación será la grabación de audio, que pretende recoger las diferentes opiniones y punto de vista de los participantes en cuanto al tema de mindfulness en docentes.

Desde esta investigación se garantiza la plena confidencialidad de los datos personales de cada uno de los participantes. Ningún documento o publicación mostrará dato alguno que pueda ayudar a identificar a ningún/a docente.

Yo, _____, doy mi consentimiento a la Facultad de Educación de Cantabria para que se realicen las grabaciones de audio de mi voz destinadas a la investigación de Mindfulness en Docentes de Primaria que se está realizando en la actualidad, preservando en todo momento el anonimato de las mismas a la hora de realizar cualquier publicación o documento.

Firma

En _____, a _____, de _____, de _____

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Objetivos e hipótesis de la fase cuantitativa.

Tabla 2. Datos descriptivos de la muestra de la fase cuantitativa

Tabla 3. Datos descriptivos del panel de expertos colaboradores en la validez de contenido del cuestionario

Tabla 4. Estructura general del “Cuestionario sobre Mindfulness para docentes de Primaria de la Comunidad de Cantabria”

Tabla 5. Datos identificativos de los participantes en la aplicación piloto del cuestionario. Validación de la herramienta

Tabla 6. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario.

Tabla 7. Resumen de los coeficientes de fiabilidad del cuestionario por el método Alfa de Cronbach.

Tabla 8. Correspondencia de los objetivos con las preguntas en la fase cualitativa

Tabla 9. Información descriptiva de la muestra cualitativa: perfil docente, localización de sus centros docentes e información sobre su práctica de técnicas de MF

Tabla 10. Información descriptiva de la muestra cualitativa: experiencia concreta en realizar PC

Tabla 11. Sesión 1 del programa piloto de formación: Las PC y la consciencia corporal

Tabla 12. Sesión 2 del programa piloto de formación: Las PC y la conciencia mental

Tabla 13. Sesión 3 del programa piloto de formación: El proceso de la meditación y MF

Tabla 14. Sesión 4 del programa piloto de formación: MF, habilidades a desarrollar

Tabla 15. Sesión 5 del programa piloto de formación: Comunicación consciente

Tabla 16. Sesión 6 del programa piloto de formación: Comunicación consciente y compasiva

Tabla 17. Sesión 7 del programa piloto de formación: El desarrollo de MF en el aula y la realización de PC con el alumnado

Tabla 18. Sesión 8 del programa piloto de formación: Consciencia y compasión

Tabla 19. Sesión 9 del programa piloto de formación: El miedo y el amor como motivación de nuestras decisiones y acciones

Tabla 20. Sesión 10 del programa piloto de formación: Conclusiones finales y pasos futuros hacia una docencia más consciente y compasiva

Tabla 21. Datos descriptivos de los jueces expertos colaboradores en la validación del grupo focal

Tabla 22. Apartados del guion del grupo focal

Tabla 23. Valores de la prueba de Kolmogorov Smirnov de cada ítem del cuestionario

Tabla 24. Datos descriptivos de la variable utilidad de MF

Tabla 25. Datos descriptivos de la variable Interés en MF

Tabla 26. Resultados de correlación de Spearman entre los años de experiencia docente y la importancia de MF

Tabla 27. Resultados de correlación de Spearman entre los años de experiencia docente y la utilidad para la educación el desarrollo de la capacidad de MF por parte de los docentes

Tabla 28 Resultados correlación entre la percepción de niveles de conocimiento sobre MF, meditación y yoga por con la utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para la educación

Tabla 29. Tabla de categorías, subcategorías y códigos de la fase cualitativa

Figuras

Figura 1. El proceso de la meditación. Elaboración propia. Información obtenida de varios autores (Gunaratana, 1992; Hernández, 2008; Olendzki, 2011; Zajonc, 2006; Yoga Sutra de Patanjali).

Figura 2. Esquema de meditaciones. Elaboración propia, adaptado de Hernández (2008).

Figura 3. Características principales de una *docencia mindful* seleccionadas para nuestra investigación cualitativa. Elaboración propia.

Figura 4. Pasos de la investigación para conseguir el propósito principal. Figura de elaboración propia.

Figura 5. Opiniones de los expertos sobre la introducción que acompaña al instrumento evaluando: la claridad de los planteamientos, la adecuación a los destinatarios, la longitud del texto y la calidad del contenido.

Figura 6. Opiniones de los expertos acerca de la redacción de las preguntas del cuestionario evaluando: la claridad de los planteamientos, la adecuación de los destinatarios, la longitud del texto y la calidad del contenido.

Figura 7. Opiniones de los expertos acerca del número y orden de las preguntas del cuestionario.

Figura 8. Opiniones de los expertos sobre la división por apartados del cuestionario evaluando su organización, cantidad y adecuación al contenido.

Figura 9. Opiniones de los expertos acerca de las instrucciones proporcionadas a lo largo del cuestionario, evaluando la claridad, adecuación, cantidad y calidad.

Figura 10. Valoración general del cuestionario: validez del contenido del cuestionario.

Figura 11. Porcentajes sobre cuánto han oído hablar los docentes de MF (Ítem B.1.1, representado en la izquierda), cuánto han oído hablar de meditación (Ítem B.1.3,

representado en el entro) y cuánto han oído hablar de yoga (Ítem B.1.5, representado a la derecha)

Figura 12. Porcentajes sobre cuánto conocimiento se atribuyen los docentes acerca del tema de MF (B.1.2, representado en la izquierda), meditación (B.1.4, representado en el centro) y yoga (B.1.6, representado en la derecha)

Figura 13. Histograma sobre el conocimiento de MF que se atribuyen los docentes (Ítem B.1.2)

Figura 14. Histograma sobre el conocimiento de yoga que se atribuyen los docentes

Figura 15 Datos descriptivos con los porcentajes de importancia del desarrollo de la capacidad de MF en la vida personal del docente (Ítem C.1.1)

Figura 16 Datos descriptivos con los porcentajes de relevancia del tema de MF en la Educación Primaria (C.1.2)

Figura 17 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para sus relaciones interpersonales con otros docentes del centro escolar (C.1.3)

Figura 18 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para las relaciones interpersonales con su alumnado (C.1.4)

Figura 19 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para su labor didáctica como docente (C.1.5)

Figura 20 Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para el rendimiento de su alumnado (C.1.6)

Figura 21. Datos descriptivos de los porcentajes de utilidad del desarrollo de la capacidad de MF en docentes para el rendimiento de su alumnado (C.1.7)

Figura 22. Datos descriptivos de frecuencias de práctica de meditación de los docentes de primaria de Cantabria (Ítem D.1.1)

Figura 23. Datos descriptivos de la media de frecuencia de meditación por los docentes de primaria de Cantabria (Ítem D.1.1)

Figura 24. Datos descriptivos de los porcentajes de práctica de yoga de docentes de primaria de Cantabria

Figura 25. Datos descriptivos de la media de frecuencia de práctica de yoga de los docentes de primaria de Cantabria

Figura 26 Datos descriptivos de los porcentajes de interés de los docentes en desarrollar la capacidad de MF

Figura 27 Datos descriptivos de la media de interés de los docentes en desarrollar la capacidad de MF

Figura 28 Datos descriptivos de los porcentajes de interés en practicar de manera constante meditación (E.1.2)

Figura 29 Datos descriptivos de los porcentajes de interés en practicar de manera constante yoga (E.1.3)

Figura 30 Datos descriptivos de los porcentajes de interés de los docentes en recibir una formación de MF adaptada a sus necesidades (E.1.4)

Figura 31 Datos descriptivos de la distribución de frecuencias de la variable Interés en MF

Figura 32. Tabla de principales indicadores de una DM desde la perspectiva de la muestra.