

**UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA**

Escuela de Posgrado



**EFECTOS DE UN PROGRAMA DE *MINDFULNESS*  
(CONCIENCIA PLENA) EN LA AUTOEFICACIA DE DOCENTES  
DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Neurociencia y Educación

**SEGUNDO ANTONIO QUIROZ CASTAÑEDA**

**Presidente: César Inca Mendoza Loyola**

**Asesora: Ysis Judith Roa Meggo**

**Lector 1: Elena Roxana Saona Betteta**

**Lector 2: Mónica Luz Escalante Rivera**

**Lima - Perú**

**Mayo de 2023**

### INFORME ANTIPLAGIO

Sres.  
**CONSEJEROS**  
Pte.

De mi consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por QUIROZ CASTAÑEDA, Segundo Antonio\*, quien solicita la obtención de su grado académicos de maestro a través de la sustentación de un producto académico.

El producto académico elaborado tiene como título "Efectos de un programa de Mindfulness (Conciencia Plena) en la autoeficacia de docentes de una universidad privada de Lima Metropolitana."

Por tanto, en nuestra condición de Asesora de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos, respectivamente, declaramos que el producto académico de QUIROZ CASTAÑEDA, Segundo Antonio, ha sido examinado con el programa antiplagio Turnitin para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 7% de similitud general y 0 (cero) marcas de alerta, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedamos de ustedes.

Firmado en Lima, el 20 del mes de abril de 2023.

Atentamente,



---

Ysis Judith Roa Meggo  
Asesora



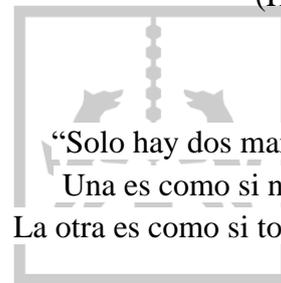
---

César Inca Mendoza Loyola  
Secretario de la Comisión

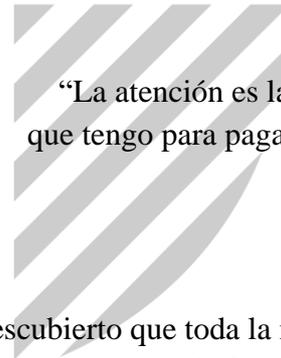
\*Conforme a lo establecido en el documento de identidad.

## EPÍGRAFE

“No conozco hecho más alentador  
que la incuestionable capacidad del ser humano  
para elevar su vida  
mediante una iniciativa consciente”.  
(Henry David Thoreau)



“Solo hay dos maneras de vivir tu vida.  
Una es como si nada fuera un milagro.  
La otra es como si todo fuera un milagro”.  
(Albert Einstein)



“La atención es la moneda más valiosa  
que tengo para pagar la libertad interior”.  
(George Gurdieff)

“He descubierto que toda la maldad viene de esto:  
la falta de habilidad humana  
de no poder sentarse quieto en un cuarto”.  
(Blas Pascal)

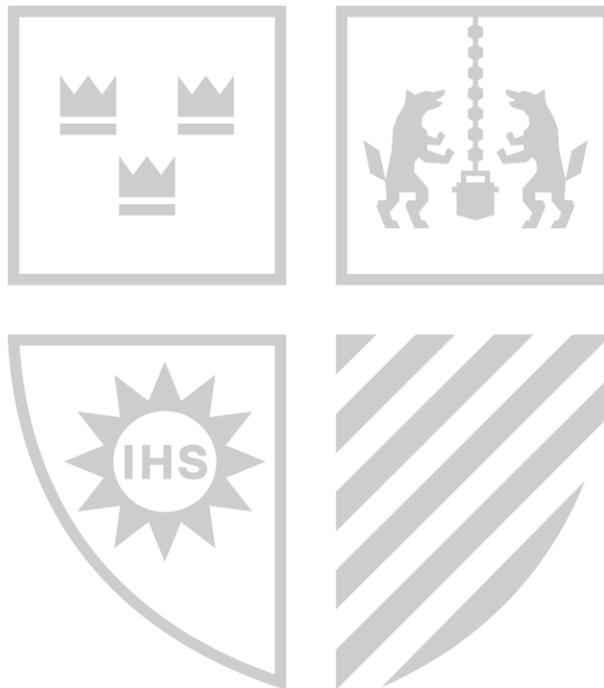
El presente  
es un obsequio de la vida.  
¡y es hoy!

**DEDICATORIA**

A mis padres

A mis hijos

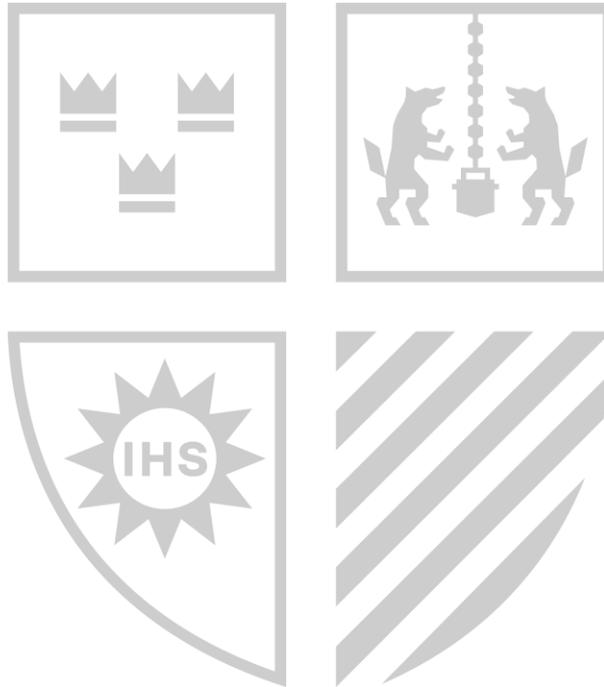
A Angie



## AGRADECIMIENTOS

A todas las personas e instituciones que hicieron posible esta tesis.

En especial, a Albert Bandura y a Jon Kabat-Zinn,  
referentes intelectuales de esta investigación.



## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los efectos de un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) sobre el nivel de autoeficacia percibida en docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

Este estudio, según Hernández-Sampieri (2018), se ha trabajado desde un enfoque Cuantitativo con un alcance o nivel Explicativo, correspondiente a una modalidad Aplicada. En relación con el diseño, es de tipo Experimental y subdiseño Cuasiexperimental, en la modalidad pre y postest, con grupo experimental y grupo control.

Se usó la Escala de Sentido de Autoeficacia del Profesor (Forma Corta) (TSES-SF), instrumento de Tschannen-Moran, M., Hoy, A. y Hoy, W. (1988), para medir –antes y después- el efecto de un programa de *Mindfulness* sobre la autoeficacia docente. La muestra estuvo compuesta por 39 docentes universitarios, divididos en dos grupos (control y experimental) (G.C.= 24 y G.E. = 15).

El programa de *Mindfulness* constó de ocho períodos distribuidos en cuatro sesiones de tres horas cada uno (debido a los requerimientos institucionales de la población beneficiaria).

Los resultados revelaron que existen diferencias significativas entre las dos evaluaciones ( $p= 0.20$ ) del grupo experimental, por lo que se pudo concluir que el programa tuvo un efecto significativo en la autoeficacia de los profesores que participaron en el programa.

**Palabras clave:** conciencia plena, autoeficacia docente, docentes universitarios

## ABSTRACT

The present research aims to implement a Mindfulness program to increase the level of self-efficacy in teachers of a private university in Metropolitan Lima.

This study, according to Hernández-Sampieri (2018), has been worked from a Quantitative approach with an Explanatory scope or level, corresponding to an Applied modality. In relation to the design, it is of the Experimental type and Quasi-experimental sub-design, in the pre- and post-test modality, with an experimental group and a control group.

The Teacher's Sense of Self-Efficacy Scale (Short Form) (TSES-SF), an instrument by Tschannen-Moran, M., Hoy, A. and Hoy, W. (1988), was used to measure -before and after- the Effect of a Mindfulness program on teacher self-efficacy. The sample consisted of 39 university professors, divided into two groups (control and experimental) (G.C.= 24 and G.E. = 15).

The Mindfulness program consisted of eight periods distributed in four sessions of three hours each (due to the institutional requirements of the beneficiary population). The present research aims to implement a Mindfulness program to increase the level of self-efficacy in teachers of a private university in Metropolitan Lima.

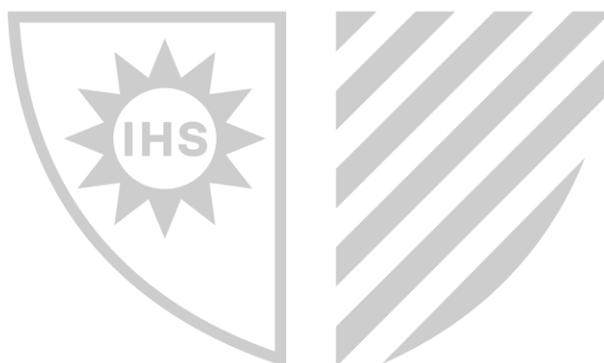
The results revealed that there are significant differences between the 2 evaluations ( $p= 0.20$ ) of the G.E., so it was possible to conclude that the program had a significant effect on the Self-efficacy of the teachers who participated in the program.

**Keywords:** mindfulness, teacher self-efficacy, university teachers

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	14
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	22
1.1. <i>Mindfulness</i> .....	28
1.1.1. Desarrollo y breve recuento histórico del <i>Mindfulness</i> .....	28
1.1.2. Definición de <i>Mindfulness</i> .....	32
1.1.3. La Fenomenología y el <i>Mindfulness</i> .....	34
1.1.4. <i>Mindfulness</i> y Neurociencias .....	35
1.1.5. <i>Mindfulness</i> y Educación .....	40
1.2. Autoeficacia .....	43
1.2.1. Definición de autoeficacia.....	43
1.2.2. Investigaciones sobre autoeficacia .....	48
1.2.3. Autoeficacia docente .....	50
1.3. Antecedentes de la investigación .....	52
1.3.1. Antecedentes internacionales:.....	52
1.3.2. Antecedentes nacionales .....	55
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	61
2.1. Formulación del problema .....	61
2.1.1. Problema general.....	61
2.1.2. Problemas específicos .....	61
2.2. Objetivos de la investigación .....	62
2.3. Sistema de Hipótesis: .....	62
2.3.1. Hipótesis general de investigación.....	62
2.3.2. Hipótesis específicas .....	63
2.4. Variables de la investigación .....	63
2.5. Definiciones operacionales de las variables.....	63
2.6. Tipo de investigación .....	66
2.7. Instrumentos .....	72
2.8. Procedimiento .....	77
2.9. Limitaciones de la investigación.....	79
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	80

3.1 Análisis de resultados.....	80
3.1.1 Resultados descriptivos .....	80
3.2 Discusión de resultados.....	86
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
ANEXOS .....	115
ANEXO N.º 1: CUESTIONARIO ANÓNIMO SOBRE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	116
ANEXO N.º 2: CUESTIONARIO ANÓNIMO SOBRE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	117
ANEXO N.º 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO .....	118
ANEXO N.º 4: RUTA DEL PROGRAMA .....	119
ANEXO N.º 5: FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS .....	125
ANEXO N.º 6: EXPECTATIVAS.....	126
ANEXO N.º 7: MATRIZ DE AUTOEFICACIA .....	127
ANEXO N.º 8: FICHA DE CAMBIOS NEUROFISIOLÓGICOS (PARA FUTURAS INVESTIGACIONES).....	128
ANEXO N.º 9: AGRADECIMIENTOS (II).....	129

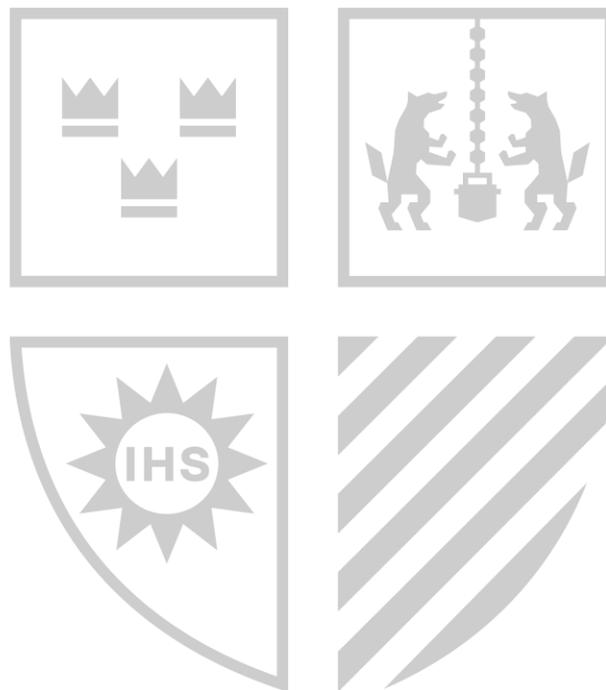


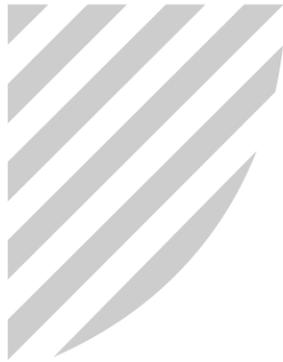
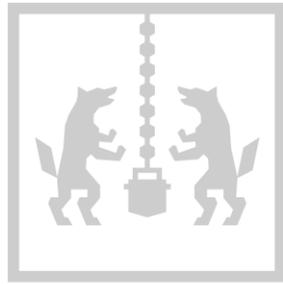
## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Conceptualización y Operacionalización de la variable independiente: Programa de Mindfulness (Conciencia Plena) .....	64
Tabla 2	Conceptualización y operacionalización de la escala de sentido de eficacia del maestro (Autoeficacia) .....	66
Tabla 3	Composición de la Población de docentes de EEGG .....	69
Tabla 4	Composición de la Muestra de docentes según las variables demográficas..	70
Tabla 5	Escala de Sentido de Auto Eficacia de Maestros (TSES) – Ficha técnica .....	73
Tabla 6	Ítems de las escalas de autoeficacia percibida para maestros y sus dimensiones .....	74
Tabla 7	Fiabilidad para la escala de Sentido de Auto Eficacia de maestros- Forma corta .....	76
Tabla 8	Fiabilidad por consistencia interna Alfa de Cronbach para los 39 ítems de la escala de Sentido de Auto Eficacia de maestros- Forma corta .....	76
Tabla 9	Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la escala de autoeficacia y las dimensiones .....	77
Tabla 10	Análisis descriptivo de las variables de los grupos experimental y control..	81
Tabla 11	Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para los grupos control y experimental .....	82
Tabla 12	Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos control vs. experimental en el pretest .....	83
Tabla 13	Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos control vs. experimental en el postest .....	84
Tabla 14	Comparaciones con la prueba T de Student en el grupo experimental en el pre- y postest .....	85
Tabla 15	Comparaciones con la prueba de Wilcoxon en el grupo experimental en el pre- y postest .....	85
Tabla 16	Comparaciones con la prueba de Wilcoxon en el grupo control en el pre- y postest .....	86

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Número de investigaciones en <i>mindfulness</i> .....	52
Figura 2	Diseño con preprueba y posprueba, grupo experimental y de control .....	67





## INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo determinar el efecto de un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) en el nivel de autoeficacia de docentes universitarios. Está en relación con los ejes de desarrollo socioemocional y de enseñanza-aprendizaje de las líneas de investigación de la maestría correspondiente -Neurociencias y Educación-. Los dos ejes se enfocan en entender diferentes aspectos del aprendizaje y del desarrollo. El primero focaliza en la cognición social y las habilidades socioemocionales, mientras que el segundo se enfoca en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los factores que influyen en ellos, tanto internos como externos (Centro Internacional de Neurociencia para el Desarrollo Humano, Cerebrum, 2013).

La investigación tiene como propósito sumar esfuerzos para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje colaborando con herramientas que sirvan directamente al docente, como indirectamente al estudiante. Está motivada a partir de la propia experiencia del autor.

En cuanto al estado de la cuestión, el advenimiento de una situación tan inesperada y completamente nueva como la aparición de la pandemia de la COVID-19, ubica al mundo en un contexto histórico sumamente especial; lo interpela y lo confronta. A partir de este momento, hay un antes y un después en la historia.

En este inédito e inusual escenario sociopolítico, económico e histórico, que se ha sumado a otros factores ya críticos de por sí, como el cambio climático y depredación abusiva del planeta, la sobrecarga de estímulos [y consumismo] (García y Miralles, 2018), así como la cada vez mayor automatización del empleo (Tuesta, 2020), la educación podría ser uno de los ejes fundamentales de respuesta, solución y desarrollo de las personas y de las naciones.

Sin embargo, a pesar de que el conocimiento se ha democratizado y se ha acelerado el intercambio de información a niveles impensados, el sistema educativo parece estar desfasado y enfrentando un drástico aumento de la gravedad de las conductas

problemáticas en sus protagonistas: problemas pedagógicos, interpersonales, personales, etc. Hay, en este sentido, un alarmante número de niños que necesitan atención (Angus et al., 2009) y los docentes son los primeros invitados a ser agentes de un cambio sustantivo y saludable en la educación. Pero también, por el contrario, pueden estos ser los ensanchadores de una brecha atávica y recurrente al incidir en las limitaciones de un sistema que reproduce dificultades o defectos que deterioran los vínculos, la salud y el aprendizaje.

Un sistema educativo exitoso se sustenta, necesariamente, en la calidad de sus docentes. Esta es una verdad evidenciada a lo largo de todo el mundo. Chetty y Shepherd (citados en Molina, 2020) acreditan que, a mejor desempeño de los maestros habrá mejores condiciones de vida para los estudiantes en un futuro. Así, por ejemplo, los niños que fueron enseñados por buenos profesores tienen mayor probabilidad de asistir a una universidad a sus 20 años y de acceder a mejores salarios a los 28 años (Molina, 2020 p.18).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) menciona, esencialmente, que el docente es el factor más importante del sistema educativo, y la calidad del mismo está dada por la calidad de sus maestros.

Sin embargo, ya la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) especificaba desde hace décadas que “los maestros están entre los profesionales que reportan el más alto nivel de estrés relacionado con el trabajo” (p. 3).

Efectivamente, en el plano mundial, el gremio docente, dado el alto grado de implicación personal que su labor exige (Zabalza, 2004), se considera uno de los más susceptibles de sufrir problemas en muchas áreas de actuación, especialmente en las referidas al ámbito de la salud física, mental y emocional. Tal como lo señalan Greenberg, Brown, y Abenavoli (2016), el estrés, por ejemplo, es un problema que afecta al bienestar del maestro pues puede ocasionar la disminución en su nivel de desempeño productivo, incidiendo negativamente, por consiguiente, en los resultados de los estudiantes. Otras investigaciones refieren que los docentes tienen una mayor tendencia a percibir negativamente el estrés y, por tanto, a generarse estados de ánimo más perniciosos, mayor agotamiento y una mayor frecuencia cardíaca, mayor absentismo y menor automotivación (Moya-Albiol et. al., 2005; De Heus y Diesktra, 1999; Hanois y Gabriel, 2000). La propia interacción docente-alumno puede generar un desgaste del formador (Álvarez, 2007; Fernández, 2008).

De hecho, además de los inconvenientes de salud física (dolores de cabeza,

problemas gástricos, contracturas musculares), ante situaciones desbordantes también surgen problemas de salud mental (ansiedad, depresión, síndrome de *burn-out*); síntomas conductuales (absentismo, menor concentración, más desmotivación, menor compromiso, irascibilidad) y riesgos psicosociales (con consecuencias relacionales para la persona, la familia y la propia institución) (Barreiro, 2006). Ni qué decir, por supuesto, de problemas de índole económico y financiero. Este conjunto de factores, de hecho, puede estar mellando la autoeficacia de los maestros.

Por ello, es importante lograr que el docente aspire a un desarrollo integral de sus facultades, no solo técnicas sino personales. Se desprende de todo esto que se debe atender no solo las necesidades académicas y psicológicas de los estudiantes, sino, [también y] prioritariamente, la salud mental del docente (Shanker, 2013 p.151).

Siendo la universidad un estamento clave en el engranaje del sistema productivo de una nación, es importante que sus docentes estén muy bien cualificados. Sin embargo, alrededor del mundo, como lo acreditan Terzi (2016), Cheon, Reeve y Moon (2012), hay escasos estudios empíricos y de intervención educativa en profesores universitarios. Este gremio es una población poco estudiada y atendida en el ámbito educacional (Álvarez, 2007), pues se tiende a privilegiar más el estudio de los alumnos o de los docentes escolares.

En Latinoamérica, la situación no es halagadora en comparación a Europa. Soto Arango (2009) mencionaba que la temática de la formación en la “responsabilidad ética-científico-social” del profesor universitario se ha ignorado. Hay que tener en cuenta que el concepto de universidad se mantiene desde que Pablo de Olavide lo mencionara en 1768: El rol de la docencia universitaria en América Latina puede estar siendo más profesionalizante que investigador, aún hasta ahora.

En el ámbito nacional, particularmente, a los problemas anteriores se suma el hecho de que los docentes universitarios, desde el 2015, tienen que afrontar las exigencias de licenciamiento y acreditación (beneficiosas, por cierto) por parte del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), que promueven una formación profesional certificada y un ejercicio cada vez mayor en la investigación como forma de elevar la calidad educativa. Vale decir que, gracias a la labor de estas, las universidades peruanas duplicaron sus publicaciones científicas y el número de docentes tras la búsqueda de licenciamiento (Sunedu, 2020).

A esto se añade que en las universidades del país hay una rotación bastante

frecuente de la plana docente, principalmente por cuestiones de orden económico (Lozano-Paz y Reyes-Bossio, 2017), con el consiguiente efecto de la inestabilidad laboral. Otras dificultades en las labores docentes pueden ser, la alta carga horaria (por trabajar, incluso, en dos, tres y más instituciones educativas), la elevada expectativa por los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, la sensación de exclusión o, simplemente, la imposibilidad de conciliar las demandas personales y familiares con la vida profesional (Terzi, 2016). Por supuesto, está la cotidiana labor de informarse, prepararse, rendir bien en un tiempo relativamente breve si tenemos en cuenta las ocupaciones adicionales de cada docente.

Por otra parte, Rouzer (1994, 1995, 2002, 2003, 2019), en su exhaustivo trabajo, arguye que somos una cultura que ha disociado el cuerpo de la mente, privilegiando el aprendizaje intelectual por sobre las emociones, las vivencias y la conexión con el propio cuerpo. Así fragmentados nos obsesionamos (o frustramos) con tener “éxito”, dejando de lado aspectos importantes como el conocimiento de uno mismo, el autocuidado, el desarrollo de la confianza en las propias capacidades y la creatividad personal. Se suele estar tan enfocado y/o presionado en la cotidianeidad que uno podría, casi sin percatarse, caer en una sensación de desencuentro o intrascendencia. Y solo cuando la enfermedad aparece es que se toma conciencia de que se debe parar y atenderse. De no hacerlo, la desmotivación, la rutinización, el sinsentido y el hastío hacia la profesión se hacen patentes y deterioran todo vínculo del proceso enseñanza-aprendizaje, pudiendo llegar hasta el síndrome denominado *burn-out*. La competencia del docente es importante, pero también lo es su salud integral.

Existen, pues, causas de diferente índole (personal, social, económica, psicológica, profesional, administrativa) que palpablemente deterioran la eficacia del profesor. Esta investigación incidirá en las que pueden menoscabar directamente la autoeficacia docente y que vienen en función a su historia personal, a la relación con su cuerpo, al aprendizaje interpersonal y a la comunicación tanto intra como interpersonal (precisamente las fuentes de la autoeficacia que precisó A. Bandura y que se tocará más adelante).

Se requiere en el mundo personas -y si son educadores, mejor- que tengan más empatía consigo mismas, con su espiritualidad, con la naturaleza, con el planeta en su totalidad ecológica; con el futuro, con el pasado y, sobre todo, con su presente.

Contar con un tipo de docente que indague y se conecte con su mundo interior; y que desde esta conexión sea capaz de autorregularse para afianzar fortalezas y enmendar

dificultades, será de una ayuda inestimable para sus discípulos. Un docente que gestione elementos de autoprotección frente al estrés de su labor presencial y/o virtual; que no solo ejerza un rol instructivo, sino que se permita desplegar y desarrollar habilidades y destrezas socioemocionales (“blandas”). De esta forma, podría llegar mejor a sus estudiantes y hacerlos sentir acogidos ante los nuevos retos que les toca vivir; y, por consiguiente, desarrollar una convicción de que su misión es sustancial. Todo esto puede marcar una diferencia trascendental en el sistema.

Se trataría de encontrar lo que en Japón denominan el *ikigai* -razón o sentido de vivir- (Mogi, 2018). Este neurocientífico japonés afirma que las personas que cuentan con un *ikigai* son más saludables, creativas y felices, aún en situaciones adversas, pues valoran lo que hacen. Esta posibilidad, de que un docente, independientemente de sus circunstancias, viva apreciando lo que hace, lo que tiene y, principalmente, lo que es lo convierte en un elemento notable en su organización.

Vallaes (2009, 2014) aporta en este escenario el concepto de Responsabilidad Social Universitaria, denominando a su movimiento Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). Este implica una ética tridimensional (3D) (ética personal, social y ecológica) en el ámbito universitario, lo que expande el concepto de responsabilidad, ya que no solo se trata de ser virtuoso personalmente, ni solo tomar en cuenta la justicia colectiva; también implica contemplar la sostenibilidad planetaria. Es decir, ya no solo se trata de ser responsable, sino ser corresponsable con uno mismo, con los demás y con el mundo. Es una perspectiva que concibe al bienestar como más importante que el éxito material; donde la felicidad interior bruta es más importante que el PBI; donde el cuidado del otro es una cualidad indesligable y donde reconocemos a la Tierra como un sistema vivo, frágil y no renovable que merece y exige nuestra atención consciente (Laszlo et al., 2014).

Considerando desde las neurociencias instrumentos críticamente efectivos de desarrollo personal para mejorar su actuación interpersonal, los docentes tendrían la posibilidad de elevar su autoeficacia y, a la vez, el poder de potenciar cambios en el cerebro de sus alumnos. Por ello, tal como menciona Souza (2014), aplicando conocimientos desde la neuroeducación y contando con estrategias adecuadas y contrastadas para su uso en el aula, se lograrían niveles de mayor éxito en las intensas mentes y cerebros de los estudiantes.

La presente investigación abordará, precisamente, a la población docente universitaria. En este sentido, se implementó un programa de *Mindfulness* (Conciencia

Plena) como una forma de coadyuvar a re-percibir el rol docente y reflexionar sobre sus propias creencias, emociones y acciones. De esta manera, incrementar o fortalecer sus habilidades, tanto metacognitivas como socioemocionales (habilidades blandas) y la interrelación autónoma con sus estudiantes, teniendo persistentemente en cuenta el planeta en una perspectiva 3D<sup>1</sup>. En otras palabras, desarrollar la autoeficacia del profesor. Todo esto, por supuesto, con el objetivo de entender cada vez mejor y de una manera más amable y comprensiva, el funcionamiento del cerebro y la mente de ambos protagonistas del proceso (maestros y estudiantes).

Las posibilidades de progreso y mejora no son pocas, puesto que los docentes - con una autoeficacia más desarrollada- constituirían un efecto multiplicador, en escala y en cascada, dentro del sistema educativo. Sobre todo, porque -como se menciona- es un sector que está sometido a muchas presiones, pero que a la vez es pieza fundamental en las posibilidades del desarrollo humano. “Un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula [ya sea en modalidad presencial o virtual, con clases síncronas y/o asíncronas] son factores esenciales para el aprendizaje” (Campos, 2010, p. 6). Uno de los más representativos exponentes de la neuroeducación, Francisco Mora, afirma que el cerebro solo aprende si se emociona: “Solo se puede aprender aquello que se ama y para aprender, hay que emocionarse.” (2020, p. 263).

Al implementar el programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena), se está colaborando pertinentemente con la concreción de herramientas que ayudarían a los docentes a tener actitudes más conscientes y eficaces en el desarrollo de sus funciones académicas y personales, a entender el cerebro propio y el de sus estudiantes, así como a volver a su centro de ubicación y conexión personal gestionando una mejor autoeficacia.

En el plano conceptual, este estudio permite explorar y fortalecer la relación teórica existente entre la autoeficacia docente y el *Mindfulness* (la conciencia plena) desde la perspectiva neurocientífica en una población escasamente estudiada (profesores universitarios). Los resultados y conclusiones obtenidos en este estudio podrían emplearse como base para incorporar estrategias de mejora de la autoeficacia docente y nuevos cauces de investigación, considerando que hay escasos antecedentes internacionales y que no tiene antecedentes nacionales directos. Por supuesto, estaría contribuyendo a incrementar los estudios en el ámbito docente universitario.

---

<sup>1</sup> El *Mindfulness* posibilitaría 1- la autoaceptación del *yo*, a partir de la compasión con uno mismo; 2- la empatía con el *tú* con la aceptación de lo que es y se es y 3- la responsabilidad consciente por el planeta y el *nosotros* con la autorregulación.

En el plano práctico, este estudio puede constituir un punto de partida para elaborar programas preventivos contra el desgaste físico-emocional de la labor docente, así como de mejora personal y profesional al promover el fortalecimiento y desarrollo de la autoeficacia. Asimismo, esta investigación es oportuna en tanto arroja una perspectiva viablemente económica dentro de los marcos institucionales vigentes. Es una propuesta bastante módica, que no requiere de mayor inversión para las instituciones y los directivos de las mismas.

En el plano metodológico, esta investigación pretende contribuir en la ruta de las investigaciones efectuadas en instituciones universitarias con población docente, en temas que coadyuven a mejorar la relación enseñanza-aprendizaje. Esto se intentará al tratar puntos sensibles en el engranaje educacional, como son la autoeficacia del maestro y el desarrollo de la atención plena desde una perspectiva neurocientífica, enmarcada en un contexto de la ética tridimensional. En tanto tal, aporta una línea de integración entre la educación y las neurociencias.

Esta investigación no está exenta de limitaciones; una de las principales es que, al tener una muestra seleccionada bajo un criterio no probabilístico, debido a la configuración y dinámica de las capacitaciones docentes, no se pueden generalizar los resultados. A pesar de esta limitación, esta investigación tiene la virtud de ser pionera en los estudios de esta temática en el ámbito nacional.

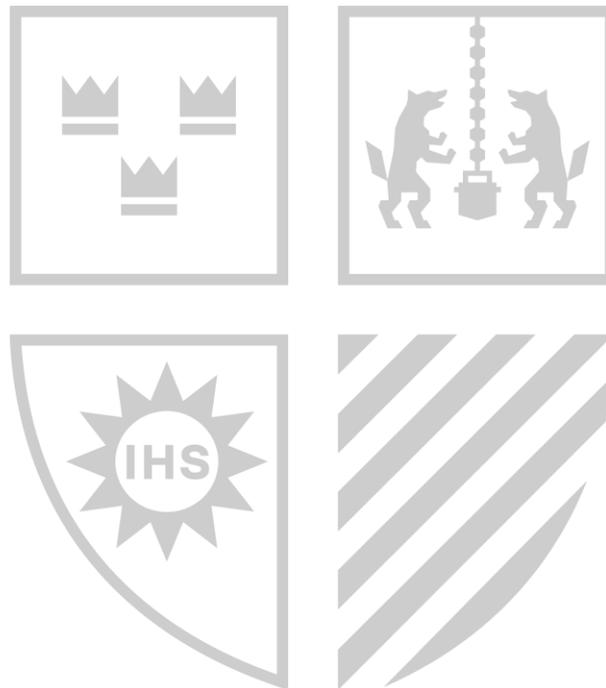
Entendiendo que los docentes con alto nivel de autoeficacia establecen climas y contextos más favorecedores de motivación autónoma con sus estudiantes -porque logran ser más empáticos con ellos-, así como que tienen un mayor nivel de bienestar psíquico al haber encontrado su propio *ikigai* y, por otro lado, que el *Mindfulness* (desde una perspectiva neurocientífica, en la que el cerebro pasa a ser el protagonista principal) va ayudando a lograr un mayor nivel de autoconocimiento y aceptación personal que coadyuva a dicho bienestar, entonces, se desprende la siguiente pregunta: ¿Qué efectos tiene un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) sobre el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana?

Para contestar esta pregunta, el presente documento se ha organizado de la siguiente forma: En el capítulo I se presenta la fundamentación teórica, se describe el estado del arte de las variables estudiadas, se formula el problema de investigación, se explican las razones para investigar esta población y se identifican los antecedentes nacionales e internacionales (Conciencia Plena – *Mindfulness* y Autoeficacia). Finalmente se presenta la delimitación conceptual.

En el capítulo II se presenta la metodología empleada para alcanzar los objetivos formulados, se identifica el tipo y diseño de investigación, la población y muestra seleccionada, los instrumentos utilizados y las limitaciones de la investigación.

En el capítulo III se describen los resultados del estudio que están en línea con los objetivos de la investigación. También se presenta un análisis de las variables respectivas y la discusión de dichos resultados; es decir, el diálogo con los trabajos antecedentes de la investigación.

Y, finalmente, en el capítulo IV se alcanzan las conclusiones y las recomendaciones finales para enriquecer esta perspectiva.



## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se señalan las definiciones conceptuales de las variables empleadas, contextualizándolas en su devenir histórico y relacionándolas a los temas pertinentes. También se expone la línea investigativa en relación con la educación y las neurociencias.

“Se trata, ya no de dominar una naturaleza reacia –que era el problema anterior– sino, de dominarnos a nosotros mismos, dominando la naturaleza” (Vallaey, 2014). Se anhela construir poco a poco una comunidad más conscientemente ética (tridimensionalmente virtuosa, justa y sostenible) y saludable que pueda ir adquiriendo una mayor creatividad y nuevos criterios de productividad. Morin (1999) propone que se debe estar alerta para tratar de detectar cuando nos mentimos a nosotros mismos y procurar aprender y enseñar la verdadera comprensión (entre otros siete saberes).

Las competencias socioemocionales juegan un papel clave en las dimensiones del bienestar, puesto que reducen la prevalencia de comportamientos de riesgo (Favara y Sánchez, 2017), e incrementan la probabilidad de obtener mejores resultados socioeconómicos, sociales y personales durante la vida adulta. Se requiere una actitud diferenciada y consistente en los docentes para iniciar, emprender y sostener este cambio.

Heckman, Stixrud y Urzua (2006) especifican que las habilidades cognitivas y no cognitivas latentes [del docente] influyen significativamente en las decisiones [de los alumnos] e, incluso, afectan hasta sus [futuros] salarios, empleos, la experiencia laboral y la elección de la ocupación. Cuando una persona va logrando mayor competencia, conciencia y diferenciación, se hace especialmente más positiva, empleable y atractiva para el mercado laboral y hasta para la salud del planeta.

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2017) propone como prioridad que los docentes se formen y desarrollen profesional y personalmente. De tal forma habría, pues, mayor salud, conciencia y energía para asumir el reto académico, administrativo, familiar, social y planetario.

Delors et al. (1996) mencionaban que la educación encierra un tesoro, pero para descubrirlo se necesita, entre otros objetivos, elevar la calidad de la educación, lo que está directamente relacionado con la transformación de la calidad del educador. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), “los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible” (2021, p. 1)

En tal sentido, esto se va logrando cuando los docentes logran acceder a mayores niveles de calidad<sup>2</sup>, a mejores propuestas curriculares, a nuevas y eficientes prácticas pedagógicas, a un ambiente emocionalmente positivo en los colegios, [universidades, etc.], entre tantos otros factores (Campos, 2010). En suma, un maestro más consciente, más éticamente responsable y más autoeficaz.

El punto crucial en esta transformación de la relación enseñanza-aprendizaje, siendo además el que se privilegia en este estudio, es comprender lo que va a ser transformado: “En el cerebro encontramos la respuesta para la transformación, y es en él donde ocurrirá la transformación: en el cerebro del maestro y en el cerebro del alumno” (Campos, 2010, p. 3).

Las neurociencias y, en especial la neuroeducación, permiten conocer cada vez más a este portentoso órgano y a la mente. Llevar todo esto a cabo implica hacerlo consistentemente, con propiedad y sin neuromitos. Ahí se estaría cumpliendo uno de los requisitos fundamentales para el desarrollo del ser humano en este tiempo presente.

Como se dijo, todo este proceso va intrínsecamente enlazado (cual hélice del ADN) con la optimización de la calidad educativa y esto pasa por el hecho de “...que todo agente educativo conozca y entienda cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, los estados conductuales, o cómo es frágil frente a determinados estímulos” (Campos, 2010, p.1).

En este sentido, uno de los constructos o herramientas que las neurociencias están encontrando valioso en estas últimas décadas, con relación a varios campos donde la educación tiene un lugar privilegiado, es el *mindfulness*.

Según Wilber (2016), la meditación integral con énfasis en el *mindfulness* constituye, en su opinión, el enfoque más poderoso sobre el crecimiento, desarrollo,

---

<sup>2</sup> Una de las modificaciones que introdujo la Agenda 2030 de la ONU en el ámbito educativo fue enfatizar la calidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) exige garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos (UNESCO, 2019)

transformación y evolución personal.

Autores como Albrecht, Cohen y Meiklejohn (2012) acotan en la misma línea y encuentran algunos importantes beneficios que el *Mindfulness* puede alcanzar y potenciar positivamente a la población docente. Mencionan, específicamente, que permite a los profesores desarrollar una sensación de bienestar y mitigar significativamente los niveles de estrés; les procura estrategias y habilidades para encauzar y mejorar la conducta del grupo en clase; les permite tener una visión holística del currículo y de los conceptos clave que tienen que enseñar y les invita al establecimiento de una relación de apoyo con los alumnos.

McCormick (2007), en un artículo conjunto con Kernochan y White, refiere que el *Mindfulness* le ha ayudado específicamente en su labor docente a: 1) hacer que su enseñanza sea más significativa; 2) a incrementar su empatía; 3) a hacer las tareas displacenteras más placenteras y 4) a superar [modular] las expectativas que se hacen de sus estudiantes.

Al respecto, un creciente número de escuelas y de universidades alrededor del mundo están adoptando iniciativas educativas que integran el *Mindfulness* al currículum. Esto se logra mediante programas de desarrollo con un enfoque de conciencia plena para estudiantes y docentes, basados en evidencia científica (Broderick y Metz, 2009; Meiklejohn et al., 2012).

Concuerda Honoré (2007) con Goleman y Davidson (2017) en afirmar que la sociedad parece estar padeciendo de un déficit de atención y de intolerancia al aburrimiento. Por lo tanto, es dable aspirar a estimular no solo la atención, sino la autorregulación de las personas.

Urrego y Castillo (2015) acreditan esta línea al corroborar los resultados positivos que surgen tanto en el aspecto emocional, conductual e, incluso, en el académico, ya que una de las principales consecuencias positivas del *Mindfulness* es el fortalecimiento de la atención.

Simón (2007) plantea la hipótesis de que, con la práctica prolongada de *Mindfulness* se producen cambios neurológicos duraderos en diversas zonas cerebrales. Estos cambios llegan a ser cruciales en los procesos de atención e integración, que promueven a su vez cambios en los comportamientos y formas de reacción del individuo, de manera que tienen un efecto potenciador sobre su vida y sus relaciones interpersonales.

Por su parte, Prieto (2007) señala que el vehículo principal para mejorar la práctica docente y, por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes, son los procesos

de reflexión sobre su propio desempeño. El punto focal de la reflexión puede ser el análisis de las creencias personales y pedagógicas que tienen los profesores; es decir, reflexionar acerca de su propia actuación, de su autoeficacia.

La reflexión -en otras palabras, la metacognición- aparece como una característica común en todos los profesores excelentes. No son la suma de técnicas aprendidas, conocidas o aplicadas las que mejoran su calidad, sino el modo en que los actores (profesores) reflexionan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje (Brookfield, 1995; Biggs, 1999; McAlpine y Weston, 2000).

En uno de los primeros, pero importantes estudios en el ámbito docente universitario sobre la excelencia del profesor, los autores Kane, Sandretto y Heath (2004) concluyen que los mejores profesores privilegian las relaciones interpersonales y la dimensión más humana de su rol. Esto es constatado en las encuestas referenciales docentes que realizan los estudiantes.

Según Damasio (2006), la neurociencia ha abierto cuestionamientos e interrogantes, pero también ofrece nuevos recursos y paradigmas de conocimiento. En este sentido, Immordino-Yang y Damasio (2007) enfatizan el rol del afecto en la educación:

Los avances recientes en neurociencia están destacando las conexiones entre la emoción, el funcionamiento social y la toma de decisiones que tienen el potencial de revolucionar nuestra comprensión del papel del afecto en la educación. En particular, la evidencia neurobiológica sugiere que los aspectos de la cognición que más reclutamos en las escuelas, a saber, el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones y el funcionamiento social, están profundamente afectados y subsumidos dentro de los procesos de emoción. (p. 3)

Gleichgerrcht y Barilá (2017) mencionan que el término *empatía*, que se aplica en el campo de las neurociencias a un amplio espectro de fenómenos, puede ser una importante herramienta cognitiva para los educadores para conectar y comprender. Sin embargo, también introducen la atingencia que podría ser -en su extremo negativo- perjudicial para el docente, puesto que la sobreactivación afectiva puede conllevar malestar profesional.

Punset (2012) arguye que los profesores enseñan y contagian consciente e inconscientemente emociones a sus estudiantes, en la medida en que son modelos; se añadiría que, también se da el proceso inverso; los estudiantes también son fuente de retroinformación para los maestros. Los niños [y los adolescentes -con mucha más precisión y criticidad-] se fijan en los modos cómo sus profesores resuelven los conflictos que surgen, en si se les muestra respeto y confianza o si el aula es un espacio seguro (en

lo físico y lo emocional) (p. 158). La autora concluye que “los estudios demuestran que los niños que tienen padres [y educadores] emocionalmente inteligentes, tienen mejor salud, mejor rendimiento académico, mejores relaciones con los demás y menos problemas de comportamiento” (Punset, 2015).

El proyecto Cultivando el Balance Emocional (CBE, 2011), que involucró desde el 2000 a Paul Ekman, Allan Wallace y a neurocientíficos de todo el mundo alrededor de la implementación de las enseñanzas del Dalái Lama y al estudio de las emociones destructivas, vienen a confirmar la trascendencia de las emociones en el desarrollo de una mayor conciencia humana.

Albert Bandura (1925-2021), considerado como el cuarto psicólogo más citado de todos los tiempos, detrás de BF Skinner, Sigmund Freud y Jean Piaget, y como uno de los psicólogos más influyentes de todos los tiempos (Haggblom, et al., 2002), otorga un papel clave a los procesos autorreguladores, autorreflexivos y vicarios en el cambio y adaptación de las personas. Sugiere que el éxito académico requiere, precisamente, procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje; y procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001).

Para Sanjuán et al. (2000), la expectativa de autoeficacia es fundamental en los seres humanos, ya que esta influye directamente en cómo una persona piensa, siente y actúa.

Asimismo, variados estudios concluyen que los docentes con altas creencias de autoeficacia inciden en el esfuerzo y la persistencia para el desarrollo de la enseñanza, presentan la tendencia a ser más innovadores y flexibles; menos críticos y, más bien, más comprensivos con los estudiantes de bajo rendimiento académico (Schiefele y Shaffner, 2015; Tschannen-Moran y MacFarlane, 2011; Tsigilis, Koustelios y Grammatikopoulos, 2010).

Briner y Dewberry (2007) coligen que “la mayor implicancia de estos hallazgos es que si queremos mejorar el rendimiento [académico], también hay la necesidad de comenzar a prestar atención al bienestar del maestro” (p. 4). Sugieren, pues, una relación bidireccional entre el bienestar del docente y el rendimiento del alumno.

Un estudio relativamente reciente, que viene siendo incorporado por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) -ver programa *Expande tu mente* (2017)-, acredita que mediaciones de bajo costo y de corta duración pueden ser muy efectivas en el incremento de la autoeficacia de los actores educativos, en especial de los estudiantes

y, por supuesto, los docentes e incluso los directivos.

Asimismo, autores como Yeager y Walton (2011), confirman esta apreciación cuando señalan, en experimentos aleatorizados, cómo las intervenciones socioemocionales en educación, supuestamente "pequeñas" (breves ejercicios que implican los niveles cognitivo y afectivo) les traerían importantes beneficios a los estudiantes en lo que respecta a su performance académica y en el notable recorte de las diferencias de rendimiento mucho tiempo después.

Hay un requisito fundamental para que un docente motive a sus estudiantes y es que él mismo esté motivado. Uno de los más lúcidos enfoques de la motivación es la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2017) que especifica, entre otras ideas, que es la calidad del contexto la que modifica la motivación, el rendimiento y el bienestar de las personas. Más concretamente, en lugar de preguntarse ¿cómo poder motivar a las personas?, sería mejor preguntar, ¿cómo poder crear las condiciones en las que las personas se motiven a sí mismas?

En el sector Educación, tal como lo acreditan Matos, Vansteenkiste y Lens (2018), son los profesores los que proporcionan la calidad del contexto para sus alumnos, ya que los que adoptan un estilo motivacional que promueve la autonomía, ayudan a obtener en los estudiantes resultados más favorables.

En efecto, los profesores que promueven la autonomía logran mucho mejores resultados pues: a) motivan y comprometen a sus estudiantes adoptando su perspectiva y logrando mucho mejores relaciones con ellos; b) incorporan los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los estudiantes durante la instrucción, resultando más eficaces para los ojos de sus alumnos y de sí mismos, y c) apoyan la capacidad de autorregulación de los estudiantes (Reeve, 2009; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004). Todo este proceso deviene en un mayor bienestar psicológico traducido en satisfacción laboral, mayor vitalidad por enseñar y un menor cansancio físico-emocional debido al proceso enseñanza-aprendizaje (Cheon, Reeve, Yu y Jang, 2014).

Coincidiendo con Prieto (2007), la mejora de la docencia universitaria puede suceder, no solo dentro del aula en su actuación directa con el estudiantado sino, a través de procesos de metacognición (autoobservación y autorreflexión sobre sus creencias personales, pedagógicas, familiares, económicas, etc.).

Incorporando las neurociencias, desde su aporte crucial y trascendente al área educativa, Campos (2010) ubica tres importantes apreciaciones a esta dinámica:

a. Las instituciones educativas representan un ámbito de enorme influencia en el

- proceso de desarrollo cerebral (los alumnos pasan 14 años en el sistema).
- b. Los factores o experiencias a las que están expuestos en esos 14 años, pueden -o no- estar adecuados con los sistemas naturales de aprendizaje y memoria del cerebro, lo que derivará en el desarrollo del potencial cerebral.
  - c. El papel del docente es crucial para integrar la teoría y la práctica en el aula, por lo que es fundamental que cuente con una formación, capacitación y habilidades innovadoras adecuadas para lograr una convergencia efectiva entre las neurociencias y la educación.

Los avances en el campo de las neurociencias han impulsado y devenido en los últimos años en un creciente interés por el *Mindfulness* (Ricard y Ramos 2009). Desde una perspectiva integrativa entre las enseñanzas milenarias de Oriente y la cultura de Occidente, se hace cada vez más frecuente encontrar evidencias positivas y benéficas en las más diversas áreas, poblaciones y contextos.

### **1.1. *Mindfulness***

Bishop (citado por Moscoso y Lengacher, 2015) menciona que es actualmente uno de los enfoques terapéuticos de mayor desarrollo científico en América del Norte y Europa. Lo mismo se puede acreditar en Latinoamérica, con cada vez más presencia, en países como Argentina, Chile, Colombia, México, entre los principales.

Incluso, hay evidencia empírica que el *mindfulness* ha sido aplicado hasta en el ámbito militar. Según Purser (2014), se ha usado para entrenar a las tropas que participaron en las guerras de Afganistán e Irak. Aunque cabe la atingencia de que el mismo Dalái Lama, conjuntamente con Allan Wallace y otros connotados investigadores y neurocientíficos, entre ellos Paul Ekman, han pedido explícitamente que estos conocimientos no se empleen en personal de seguridad, policial o militar (CEB, 2011).

Ciertamente, esta explosión de investigaciones sobre el *mindfulness* también puede estar ocasionando un uso y abuso de sus técnicas y puede ser catalogado y vendido como una panacea –no lo es-, distorsionando y desvirtuando sus principios.

#### **1.1.1. Desarrollo y breve recuento histórico del *Mindfulness***

En realidad, esta disciplina es milenaria; tiene más de 2500 años de antigüedad. Uno de los pioneros en integrar conocimientos occidentales y orientales a través de los estudios sobre la relación mente-cuerpo es el cardiólogo Herbert Benson (1935). A fines

de la década de 1960, él y otros colegas estudiaron el efecto del estrés en la presión arterial creando una base científica para la conexión mente-cuerpo en la Escuela de Medicina de Harvard. En ese entonces, la idea de que el estrés podría afectar la salud física aún no estaba claramente establecida. Específicamente, encontraron que la meditación reducía el metabolismo, la frecuencia respiratoria, la frecuencia cardíaca y la actividad cerebral. Benson y su equipo denominaron a estos hallazgos "respuesta de relajación" (Benson-Henry Institute, 2021).

Sin embargo, se atribuye el mérito pionero a la iniciativa del psicólogo Jon Kabat-Zinn, convertido en referente mundial de '*mindfulness*' en Occidente, al haber introducido a los claustros académicos y clínicos su aplicación terapéutica en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachusetts para el tratamiento de pacientes con trastornos psicofisiológicos y psicosomáticos, a finales de la década del 70.

Cabe también mencionar también a José Silva (1914-1999), quien creó un método que se hizo muy popular en EE. UU., mucho antes que Kabat-Zinn iniciara sus trabajos en Massachusetts. Con su método de Control Mental, Silva introdujo la meditación como una forma de conseguir llegar al nivel de conciencia alfa (las ondas alfa -ondas de Berger- son oscilaciones electromagnéticas en el rango de frecuencia de 8-13 Hz, que representan a la actividad de la corteza visual en estado de reposo) y así lograr niveles importantes de bienestar. Consiguió una considerable repercusión social, en ese momento.

Por otra parte, Moscoso (2015) menciona que el auge científico que se viene dando desde recientes años por el *mindfulness* se debe básicamente a tres aspectos:

- a. A la investigación neurocientífica, principalmente con el advenimiento de la neuroplasticidad (maleabilidad cerebral por la que se puede crear nuevas conexiones y redes neuronales reestructurándose por medio de la habituación y repetición) y la neurogénesis (la capacidad que posee el cerebro de producir nuevas células a lo largo de todo el ciclo vital).
- b. Al desarrollo de la tecnología de neuroimágenes cerebrales, en especial las imágenes de resonancia magnética funcional (iMRF) y de tomografía por emisión de positrones (PET Scan), las cuales permiten trazar estudios de investigación científica tomando en consideración variables biológicas y sus correlatos comportamentales (Hölzel, Ott, Gard, Hempel, Weygandt, Morgen y Vaitl, 2008).
- c. La contribución de la decodificación del genoma humano, a lo que se ha venido a denominar la revolución genómica, y la correspondiente aparición de la epigenética

(el estudio de las interrelaciones del medio ambiente -estilos de vida- con los genes). El concepto medular de la epigenética postula que la interacción de los genes y los factores ambientales predisponen y determinan la salud del individuo (Lane y Wager, 2009).

Varios autores sitúan al *mindfulness* dentro de las disciplinas adscritas al grupo de terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (Hayes, 2004; Baer et al., 2006; Hayes, Luoma, Bond, Masuda y Lillis, 2006). La primera generación está erigida en base a terapias y técnicas procedentes de los principios de aprendizaje; la segunda generación vendría a estar configurada por aquellos lineamientos que inciden en la modificación de patrones de pensamiento para optimizar la salud mental. Las investigaciones de Wolpe (Desensibilización Sistemática) y de Eynseck (Personalidad e Inteligencia) son un buen ejemplo de intervenciones de la primera generación, pues parten de procedimientos cuidadosamente diseñados y aplicados en laboratorio, con principios que explican los fenómenos encontrados y con técnicas terapéuticas que se desprenden de los mismos.

Alrededor de la década del 70, se da una suerte de evolución de las terapias de conducta que se centran básicamente en enfatizar aspectos más cognitivos y sociales. Lazarus (1922-2002), Bandura (1925-2021), entre otros, son exponentes de esta época, que se ha denominado la segunda generación de terapias de conducta (Didonna, 2014).

La tercera generación de terapias cognitivo-conductuales enfatiza las técnicas básicas de comportamiento, incluido el análisis funcional, el desarrollo de habilidades y el modelado directo (Hayes, et al., 2004) y se enfoca en efectuar cambios de comportamiento al cambiar el contexto en lugar del contenido, de pensamientos y sentimientos. Así también, Hayes y sus colegas señalan que la mayoría de estas terapias de tercera generación incorporan, no solo técnicas que implican aceptación, defusión cognitiva, dialéctica y valores, sino que además incorporan la atención plena. Un aspecto crucial en la diferencia con las perspectivas generacionales anteriores es que el objetivo de estas técnicas no es cambiar los pensamientos o las emociones problemáticas, sino aceptarlas por lo que son; es decir, asumir que solo son experiencias privadas, no verdades literales (Greco y Hayes, 2008).

Desde esta postura, se puede extender la afirmación que, si bien el *mindfulness* está siendo ubicado como terapia de tercera generación cognitivo-conductual por sus principios cognitivos, también es posible afirmar que trasciende esta consideración cuando se la encuentra en la base epistemológica de otras disciplinas o pensamientos.

El estoicismo del emperador Marco Aurelio (121-180), por ejemplo, pregonaba

que para que la mente pudiera lograr la fortaleza de resistir (guerras, pestes, poder, pérdida, etc.) era fundamental hacer un trabajo de autoindagación y autoobservación. En sus *Meditaciones*, lega: “¡Cava en tu interior! Dentro se halla la fuente del bien, y es fuente capaz de brotar de continuo, si no dejas de ahondar en ella” (VII, 59).

Otro de los principios del *mindfulness* que se ubica en otras perspectivas es el concepto de aceptación en el pensamiento de Carl Rogers (1981), más precisamente cuando se refiere a aceptación incondicional.

Ramos (2012) menciona que el *mindfulness* tiene, entre uno de sus objetivos, el aceptar la experiencia presente. Esto puede parecer a simple vista controversial o incompatible, porque generalmente uno se resiste a lo negativo o displacentero, pero paradójicamente, solo se puede cambiar lo que se acepta (Lowen, 1980). Esto se confirma con: "la curiosa paradoja es que cuando me acepto tal como soy, entonces puedo cambiar" (Rogers, 1981).

Desde otra vertiente, pero siempre con el mismo cariz de la mirada interior, se encuentra la fenomenología de Husserl y Heidegger y el existencialismo de Kierkegaard y Längle. Las perspectivas fenomenológicas hacen hincapié en el papel de la reflexión en la comprensión del propio comportamiento y en el de los demás (Howard-Jones, 2011). Todas estas posturas epistemológicas coinciden con el espíritu de la perspectiva *mindfulness*.

De acuerdo con Moyers, Flowers y Grubin (1993), se trata de estar alerta y atento a lo que está presente, de manera completa, con aceptación y curiosidad. Al prestar atención plena; [abiertos] a la experiencia sin importar qué tan displacentera sea, uno aprende que es viable relacionarse de manera diferente al estrés, al miedo, al dolor o, de hecho, a cualquier situación.

En este sentido, el estudio de Elizabeth Cash (2014) demuestra que el *mindfulness* (en una de sus modalidades: REBM -Reducción de estrés basado en *mindfulness*- o REBAP -Reducción del estrés basado en atención plena-) produce no solo mejoras significativas en síntomas psicológicos, sino que, incluso, logra importante reducción de los agudos dolores de la fibromialgia.

Tal como lo proponen Zárata, Cárdenas, Acevedo-Triana, Sarmiento-Bolaños y León (2014), abordajes e intervenciones como el *mindfulness*, permiten un bienestar psicológico de los individuos afectados, basándose en el cada vez mayor conocimiento del funcionamiento del cerebro y de los efectos del estrés sobre él.

Por todo esto es que el *mindfulness* está resultando tan funcionalmente efectivo

para contextos terapéuticos y educacionales.

### 1.1.2. Definición de *Mindfulness*

*Mindfulness* es un término inglés que no tiene una traducción exacta en el lenguaje español; términos cercanos pueden ser: *atención plena* o *plenitud de conciencia*. Es la traducción inglesa de la palabra *sati*, la cual, a su vez, procede de la extinta lengua *pali* ('*texto*'), la lengua en la que se escribieron las primeras enseñanzas budistas (Brewer, 2018) desde hace más de 2600 años de práctica meditativa.

Asimismo, Siegel (2011) señala que el significado de *sati* (*smṛti*) es '*conciencia, atención y remembranza*' (evocación). Por otra parte, se puede rastrear el término *sati* como referencia a un rito hindú por el cual una mujer se inmolaba en el fuego o era enterrada viva para acompañar a su esposo fallecido. *Sati* proviene de la raíz etimológica *sat* ('*verdad*'), que alude a la mujer virtuosa, leal y fiel hasta más allá de la muerte. Pero, ya en otro contexto más contemporáneo, *sati* no es sinónimo de muerte, sino de nacimiento, regeneración, de un nuevo comienzo; incluso, de empoderamiento (Stratton, 1994). Otros especialistas sitúan esta palabra connotando *conciencia, atención, recuerdo* (Van Gordon, Shonin, Griffiths y Singh, 2014, pp. 49-56).

Kabat-Zinn (2010) explica que, en las lenguas asiáticas la palabra *conciencia* y la palabra *corazón* vienen a significar lo mismo, por lo que se puede equiparar el término *consciencia plena* con el de *corazón pleno*, para poder entender bien el concepto y adaptarlo a la propia vida como un estilo de ser.

Los términos *conciencia plena* o *atención plena* son frecuentemente utilizados en español; sin embargo, ambas frases no terminan de connotar la semántica precisa del término *mindfulness*.

La experiencia *mindfulness* está relacionada con el hecho de contactarse, de examinar quién es uno mismo, de intentar identificar la propia visión del mundo y de cultivar la capacidad de apreciar agradecidamente cada momento de la vida. Kabat-Zinn (1994) define al *Mindfulness* como "Prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar" (p. 4).

Por otro lado, para Bishop et al. (2004), la clave de la eficacia del *Mindfulness* radica en la integración del foco atencional al momento presente con una actitud no valorativa o calificadora que implica curiosidad y aceptación. Para estos autores, el *Mindfulness* es "una forma de atención no elaborativa, que no juzga; centrada en el presente, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que aparece en el campo

atencional es reconocida y aceptada tal como es”.

Desde una perspectiva neurocientífica podemos definir al *Mindfulness* como “un estado en el que la persona que lo practica es capaz de mantener la atención centrada en un objeto por un período de tiempo teóricamente ilimitado” (Lutz, Dunne y Davidson, 2007). Asimismo, Shapiro y Carlson (2014) proponen una definición más amplia e inclusiva de *mindfulness* añadiendo otros componentes. Ellas integran la intención (la dirección del esfuerzo), la atención (el foco de la experiencia) y la actitud (amable y autocompasiva) para poder diferenciar que en la definición del término *Mindfulness* se puede ubicar un proceso (la práctica deliberada y consciente) y a la vez un resultado (la consciencia plena).

La práctica consistente de *Mindfulness* puede llevar a un cambio de perspectiva o, como ellas la denominan, una *repercepción* (la capacidad de tomar distancia sin prejuicios o juicios de nuestra propia producción consciente). Estas investigadoras señalan que repercebir es un *metamecanismo* de acción, una operación metacognitiva que genera procesos con resultantes positivos, tanto cognitivos como emocionales. Entre ellos figuran: a) la autorregulación; b) el esclarecimiento de valores; c) la flexibilidad cognitiva, afectiva y comportamental y d) la exposición (Shapiro y Carlson, 2014 p. 158):

La *repercepción* es similar a los conceptos occidentales de *descentrar* – capacidad de salir de la experiencia inmediata de un mismo cambiando la naturaleza misma de esa experiencia- (Safran y Segal, 1990), *desautomatización* – deshacer los procesos automáticos que controlan la percepción y la cognición- (Deikman, 1982) y *desapego* – ganar distancia, adoptar una actitud fenomenológica - (Bohart, 1983) (p. 159).

Dicha práctica constante del *mindfulness* va generando un estado que a su vez se va arraigando como un rasgo de personalidad. Se hace cada vez más fácil ubicarse en el ahora de una manera fluida y natural.

Se indica, a la vez, un proceso de práctica, pero también alude al resultado mismo: la conciencia plena.

Treadway y Lazar (2009) también hacen notar la distinción entre cambios de estado y cambios de rasgo en lo que se refiere a los beneficios del *Mindfulness*. Concretamente, los primeros apuntan a las modificaciones que se dan en un momento dado al practicarlos; los segundos se refieren a los cambios que se arraigan a largo plazo en la estructura de la personalidad y quedan consistentemente en el tiempo.

Estos matices semánticos hacen que resulte difícil operacionalizar la definición (Brown, Ryan y Creswell, 2007; Lutz, Dunne y Davidson, 2007). No obstante, y a pesar

de las controversias sobre qué es o no es *Mindfulness*, los especialistas comparten la opinión de que es “una experiencia caracterizada por la conciencia del momento presente, sin juicios y con aceptación” (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012).

Desde el punto de vista científico, el estado de *Mindfulness* o de conciencia plena “es el estado mental que emerge cuando se enfoca intencionalmente la atención hacia un soporte concreto (p. e. respiración, partes del cuerpo, objetos...), o dicho de otro modo, abriendo la atención hacia los estímulos que proceden del exterior o de nuestro interior” (Kaliman, 2018), “mientras se observan sin apego los pensamientos, emociones y sensaciones físicas que surgen en el momento” (Vago y Silbersweig, 2012; como se citó en Águila, 2020, p. 61).

Para los fines de este estudio, nos centraremos en la definición operacional neurocientífica: “la conciencia que aparece al prestar atención deliberadamente, en el momento presente y sin juzgar, a cómo se despliega la experiencia momento a momento” (Kabat-Zinn, 2016).

Para el autor de la presente tesis, el *Mindfulness* es el arte de vivir cada vez más conscientemente en el aquí y ahora, percatándonos de lo que sucede alrededor y dentro de nosotros mismos, decidiendo voluntariamente abstenerse de categorizar o enjuiciar.

### **1.1.3. La Fenomenología y el *Mindfulness***

*Mindfulness*, como constructo, ha generado una teoría y, como tal, le corresponde una epistemología, un método, un objeto de estudio, así como también diversas aplicaciones. La epistemología que subyace al *Mindfulness* es una epistemología constructivista basada en la fenomenología, en la que cada sujeto vivencia su propia experiencia (Moñivas, García de Diex, García da Silva, 2012).

Como se mencionó antes, el *Mindfulness* surgió hace muchos siglos en Asia, mas se puede encontrar coincidencias entre las concepciones psicológicas y filosóficas occidentales con respecto a su naturaleza fenomenológica.

De acuerdo con Husserl (1962), el fundador de la fenomenología, esta se ocupa de la conciencia, con todas sus formas de vivencias, actos y correlatos. La fenomenología y, más recientemente, las ciencias cognitivas, proponen que hay dos modos de procesamiento consciente: La *actitud natural* y la *actitud fenomenológica*. En la primera, lo que llega a la conciencia, sensorial o mentalmente, se experimenta subjetivamente como impresión de los sentidos, imágenes, sentimientos, pensamientos, etc. En cambio,

en la segunda, la atención se orienta hacia la realidad tal como aparece o se presenta. En otras palabras, todo permanece, pero aparece percibido de manera distinta; es decir, tal como llega o surge (Thompson y Zahavi, 2007). De esta forma, se recibe a la realidad tal y como es, pero a la vez se toma distancia de lo que se percibe.

Heidegger (1997), por su parte, concibe a la fenomenología, desde una perspectiva interpretativa, como la ciencia de los fenómenos y “se orienta a permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra desde sí mismo”. Entonces, la fenomenología es hermenéutica en el sentido en que se define la interpretación. Según esta, el mundo es interpretado, momento a momento, de acuerdo a las necesidades, experiencias, motivaciones y deseos de quien percibe. Esto quiere decir que un fenómeno puede ser observado de múltiples perspectivas, dependiendo de cómo se tenga acceso a él o en qué momento sea percibido. Por otra parte, Heidegger (citado en Goleman, 2018, p. 31) también advertía acerca de la marea tecnológica que podía imponer un tipo de pensamiento calculador por sobre el “pensamiento meditativo”, al que consideraba la esencia de nuestra humanidad.

Para Didonna (2014), existe ya un consenso generalizado en los discursos psicológicos y filosóficos e incluso históricos de que el *Mindfulness* está inmerso en las capacidades fundamentales de la cognición, es decir, en la atención y en la metacognición.

Como se aprecia, la perspectiva *Mindfulness* coincide pertinentemente con una postura fenomenológica y se entrelaza en el entramado que las neurociencias están delimitando actualmente.

#### **1.1.4. *Mindfulness* y Neurociencias**

La neurociencia es una disciplina científica que engloba diversas áreas y, por este motivo, en ocasiones se utiliza el término en plural. La Real Academia de Lengua Española (RAE, 2020) la define como la “ciencia que se ocupa del sistema nervioso o de cada uno de sus diversos aspectos y funciones especializadas [de los seres vivos]”.

En palabras de Kandel (1997) -premio Nobel a los 95 años-, el objetivo de la neurociencia es “aportar explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo, especificar cómo actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medio ambiente incluyendo las conductas de otros individuos” (p. 5-6).

Las neurociencias (neuroanatomía, neuropsicología, neurofarmacología,

neuroquímica, biopsicología, neurociencia cognitiva, neurofisiología, neurología, psiconeuroinmunoendocrinología, neurotecnología y neurolingüística) han experimentado un notable crecimiento en los últimos años. El indicador de ello, es la cantidad de investigaciones que ha ido progresivamente en aumento, sobre todo a principios del año 2000, lo que a su vez ha generado nuevos conocimientos sobre la relación entre el cerebro y sus correspondencias comportamentales (Capó, 2006).

Varios de los científicos anteriormente citados (Tang, Hölzel y Posner, 2015) se refieren al nacimiento de una nueva disciplina llamada *Neurociencia Contemplativa*, y más específicamente *Neurociencia del Mindfulness*, cuyo objetivo principal es estudiar el efecto de las prácticas contemplativas (entre ellas la meditación y la atención plena) en el funcionamiento cerebral y del sistema nervioso.

Por otro lado, Wallace (citado por Waning, 2017) sostiene que desde principios de siglo hay un creciente número de estudios científicos que han revelado los distintos beneficios para la salud que tiene la meditación basada en *mindfulness*. Menciona que tanto los escáneres cerebrales, las electroencefalografías, los estudios de comportamiento, así como cuestionarios y encuestas, han demostrado la influencia de la meditación en el cerebro y en el comportamiento.

Para Esch (2014), los efectos neurobiológicos del *Mindfulness*, documentados por técnicas de neuroimagen como el fMRI (Imágenes por Resonancia Magnética Funcional) o el EEG (Electroencefalograma), constatan diferenciaciones, tanto en relación con la materia gris como blanca, con mayor incidencia en las áreas concernientes a la atención y memoria, la interocepción y el procesamiento sensorial o autorregulación, incluyendo el control emocional y de estrés; y esto, en el plano funcional y estructural. Asimismo, menciona, que a nivel molecular se ha observado incrementos de dopamina y melatonina, modulación de la actividad serotoninérgica y un descenso de los niveles de cortisol y norepinefrina.

Este mismo autor señala que los mecanismos neuronales de la atención plena se pueden dividir en cuatro áreas: regulación de la atención, conciencia corporal, regulación de las emociones y autopercepción.

Además, Moscoso (2010) también indica en sus estudios de psiconeuroinmunoendocrinología, que el *Mindfulness* permite una respuesta de relajación efectiva ante el estrés crónico, coadyuvando a un entendimiento más profundo del síntoma fisiológico, emocional y comportamental. En una investigación previa, este mismo autor, en conjunto con Reherksen y Hann (2004), demostraron un decremento de

la ansiedad, la depresión y el distrés emocional en un grupo de personas con cáncer de mama, gracias a la aplicación de un programa cognitivo conductual basado en el *Mindfulness*.

Para Laich (2012), la exposición continua al estrés desde la infancia puede provocar una hiperactividad del hipocampo con consecuencias neurotóxicas y una disminución en su volumen. Cuando se llega a la edad adulta, esto puede llevar a una sensibilización excesiva de ciertos circuitos neuronales al estrés, lo que resulta en respuestas exageradas ante situaciones estresantes. El aumento en la producción de cortisol es una respuesta común a estas situaciones, lo que puede causar cambios en los receptores de glucocorticoides. Esto se considera como la etiología o causa subyacente de los trastornos del estado de ánimo y la ansiedad. En este sentido, la práctica de *Mindfulness* puede ser muy beneficiosa para abordar estos problemas.

Varios estudios respaldan la conclusión de Tang, Hölzel y Posner (2015) de que el *Mindfulness* es una herramienta efectiva para tratar diversas enfermedades, potenciar el potencial humano y reducir el deterioro cognitivo relacionado con la edad.

Blackburn (2017), otra ganadora del Premio Nobel de Medicina y Fisiología del 2009 por sus descubrimientos acerca de la función de la telomerasa para alargar la vida de los cromosomas da pie a reflexiones acerca del rol del bienestar. La telomerasa es la enzima que se encarga de reparar los telómeros a medida que se desgastan. Una vez que los telómeros se acortan drásticamente, ocurre el mecanismo de envejecimiento de la célula en los humanos. También explicó que el estrés inhibe las funciones de telomerasa en el cuerpo, lo que conduce a una disminución en las capacidades de división de la célula. Para aumentar la actividad de la telomerasa en personas con estrés, Blackburn sugiere el soporte socioemocional y el ejercicio moderado, incluso 15 minutos al día, lo que ha demostrado estimular la actividad de la telomerasa y reponer el telómero. Cabe la sugerencia, para promover el buen funcionamiento de la telomerasa, el agregar meditación a la gama de posibilidades de recursos (Puig, 2010, pp. 88-90).

Otro estudio que coadyuva a lo mismo, -el de Adluru, Korponay, Norton, Goldman y Davidson (2020)-, analiza el cerebro de un monje que muestra una pérdida de materia gris mucho más lenta que el promedio estimado para sus coetáneos en relación con su edad cronológica, e hipotetiza que la meditación puede contribuir a mantener en buen funcionamiento y prevenir el envejecimiento prematuro del cerebro debido, entre otras razones, al estrés.

Asimismo, la práctica de la atención plena en sinergia con la amabilidad

(Cebolla, Enrique, Alvear, Soler y García-Campayo, 2017), la compasión (Campos Méndez., 2015; Cebolla et al., 2017; Simón, 2014) y la gratitud (Cebolla et al., 2017) contribuye a generar resultados positivos sobre el bienestar y la felicidad, entendidos como un estado profundo de serenidad y plenitud mantenido en el tiempo, lo que permite gestionar e incrementar la inteligencia emocional.

Se ha observado que la práctica del *Mindfulness* y otros tipos de meditación incrementan la irrigación en áreas corticales y subcorticales del cerebro de los practicantes (Khalsa et al., 2009; Deepeshwar, 2014). Otros estudios han evidenciado un incremento de la conectividad entre distintas estructuras cerebrales, así como un aumento de la densidad neuronal y de las paredes corticales (Lazar, Kerr, Wasserman, Gray, Greve, Treadway y Rauch, 2005; Hölzel, Carmody, Vangel, Congleton, Yerramsetti, Gard, y Lazar, 2011; Malinowski, 2013).

#### **1.1.4.1 Impacto del *Mindfulness* en la estructura y en la función del cerebro**

En la línea de encontrar modificaciones estructurales y funcionales en el cerebro a partir de la práctica del *Mindfulness*, un estudio del Hospital General de Massachusetts y de la Facultad de Medicina de la Universidad del mismo estado, conjuntamente con el instituto Bender de Neuroimagen en Alemania, determinaron a partir de las imágenes cerebrales en un grupo experimental de meditadores, aumentos en la concentración de materia gris en el hipocampo izquierdo y en tres regiones más. La corteza cingulada aumentó su grosor. Se observó una disminución en la materia gris de la amígdala, y en la unión ténporoparietal también se percibió aumento de sus proporciones (Hölzel, Carmody, Vangel, 2011). Estos hallazgos tienen una repercusión en los procesos cognitivos y afectivos de las personas. Davis y Hayes (2011) detallan tres tipos de beneficios de los programas mindfulness: afectivos, intrapersonales e interpersonales. Encuentran un aumento en las funciones ejecutivas, de planeación, así como de regulación de las acciones que son dirigidas hacia metas y, por supuesto, un incremento en las destrezas de la inteligencia emocional.

Por su parte, Goleman y Davidson (2018) mencionan que en los actuales estudios avanzados de meditación se puede apreciar una reducción del componente emocional del sufrimiento causado por una enfermedad (aclarando que esta no se cura pero sí se mitiga), al darse una modificación en la *relación* de la persona con sus emociones... “Se eleva pues, la calidad de vida de las personas que padecen enfermedades crónicas... Los cambios neurales, biológicos y conductuales producidos por la meditación, abren la

posibilidad de contribuir a conservar la salud, estimulando la regulación de emociones y la concentración” (pp. 213-216).

Según Brewer (2018), durante la práctica del *Mindfulness* la red neuronal por defecto (DMN -Default Mode Network-) o mente errante, responsable en gran parte del ruido mental y por tanto de nuestro estado de ánimo y hasta de la propia infelicidad, empieza a desactivarse lo que coincide con una percepción diferenciada de la realidad: se torna más focalizada en el aquí y ahora y por tanto, más libre de ataduras de las depresiones del pasado o de las angustias del futuro.

Puig (2017), menciona que el circuito DMN es responsable del fenómeno de la *rumiación* (resentir una y otra vez la misma situación generalmente negativa “período refractario”), lo que se asocia a trastornos de ansiedad, depresión y estrés postraumático. Puig (2017, p. 147) señala que, cuando se aprende en cambio a activar conscientemente la Red Ejecutiva Central o CEN -Central Executive Network- a través del *Mindfulness* se activan el cíngulo anterior y la corteza prefrontal dorsolateral con extraordinarias repercusiones:

Estos son algunos ejemplos de habilidades cognitivas que pueden mejorar con la práctica de *Mindfulness*:

- Capacidades de inhibición y control de hábitos, tendencias e impulsos nocivos.
- Desarrollo de nuevos comportamientos y habilidades.
- Mejora del control de la atención y la concentración.
- Aumento de la capacidad de la memoria de trabajo.
- Mejora de la flexibilidad mental para elegir nuevas alternativas y adaptarse a situaciones cambiantes.
- Fortalecimiento de la capacidad de resolución de problemas.

Siguiendo a Puig, este refrenda que “el *Mindfulness* nos ayuda a que el período refractario dure mucho menos y podamos recuperar rápidamente el equilibrio perdido” (Puig, 2017. p.151).

Los estudios de Davidson (citado en Puig 2107), evidencian que gracias a la práctica de la meditación, la corteza del área orbitofrontal izquierda aumenta de espesor. Dicho engrosamiento está asociado a una mayor intensidad de emociones positivas (alegría, entusiasmo), que a su vez se correlacionan con el optimismo y la mejora en la productividad.

### 1.1.5. *Mindfulness* y Educación

El término *Mindfulness*, derivado del budismo, puede generar cierta reticencia por sus connotaciones religiosas; mas en los ámbitos científicos se está asumiendo desde una perspectiva más filosófica, psicológica, educacional y pedagógica, lo que permite acceder al objetivo de generar y promover cambios positivos en los [docentes y] estudiantes que lo practiquen (Urrego y Castillo, 2015).

Revisando algunas de las investigaciones recientes sobre *Mindfulness* aplicadas al ámbito de la educación se pueden apreciar resultados promisorios:

Shapiro, Brown y Asin (2018) ubican beneficios en tres áreas:

- a. En el rendimiento cognitivo y académico, al incidir principalmente en la mejora de la capacidad atencional.
- b. En el incremento del bienestar psicológico y la salud mental. Jain, Shapiro, Swanick, Roesch, Mills, Bell, y Schwartz (2007) afirman que propicia una estabilidad emocional además de permitir la aparición de estados psicológicos positivos.
- c. En el desarrollo integral y holístico de la persona. Lief (2007) puntualiza que al practicar el *Mindfulness*, crece la apertura, la flexibilidad mental, el autoconocimiento y la creatividad.

Diversos autores también han sistematizado los alcances del *Mindfulness*. Así se tiene, que Oberle y Schonert-Reichl (2016) hallan una correlación entre el estrés del docente con el estrés del alumno, todo esto medido en función de la hormona cortisol. También verifican una correlación entre el estrés del maestro y el distanciamiento del estudiante, así como con la disminución del rendimiento académico.

De acuerdo con la investigación realizada por López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2015), se encontró una correlación positiva entre las estrategias de relajación y la práctica de *Mindfulness* con el rendimiento académico y la creación de un clima positivo en el aula.

Asimismo, García-Rubio, Luna, Castillo y Rodríguez-Carvajal (2016) demostraron los efectos beneficiosos de una intervención breve basada en el *Mindfulness* en estudiantes de educación primaria, logrando una disminución de problemas de conducta en el aula, mejoras en las relaciones sociales y un aumento en la relajación.

Modrego-Alarcón, Martínez-Val, Boraio, Margolles y García-Campayo (2016) destacaron los beneficios del *Mindfulness* en la población docente, coincidiendo con estudios anteriores. Estos beneficios incluyen una mayor sensación de bienestar y una reducción de los niveles de estrés en los profesores, el aprendizaje de estrategias y

habilidades para controlar y mejorar la conducta del grupo en el aula, una visión más holística del currículo y de los conceptos clave que deben enseñarse, y la capacidad de establecer una relación de apoyo con los alumnos.

A su vez, Soriano (2008) señala que el *Mindfulness* puede ser una herramienta valiosa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que puede ayudar tanto a docentes como a estudiantes a optimizar sus capacidades cognitivas, especialmente la atención.; que se hagan más conscientes de sí mismos, de su entorno y de las personas con las que interactúan, y que aprendan a relacionarse de una manera más responsable y serena.

Asimismo, diversos estudios han reportado que el *Mindfulness* permite disminuir el nivel de estrés, tanto académico como de la vida cotidiana; así también, aumentar la resiliencia ante situaciones difíciles; fomenta la atención-concentración en el momento presente (López-González et al., 2018) y puede ayudar al profesorado con estrategias para promover aquellas habilidades (Semple et al., 2017).

Desde el 2016, casi el 30 % de las escuelas de medicina en EUA incluyen el *Mindfulness* en sus planes curriculares; y de ellas, el 79 % promueve algún tipo de actividad relacionada a este tipo de meditación (Barnes, Hattan, Black, y Schuman-Olivier, 2016).

La investigación preliminar en este emergente campo sugiere que el *Mindfulness* tiene el potencial de mejorar la gestión del aula, las relaciones profesor-alumno y las estrategias instruccionales (Albrecht, Albrecht y Cohen, 2012).

Se puede observar cómo el *Mindfulness* se viene integrando progresivamente a la psicología contemporánea y a la educación como una herramienta que permite potenciar los resultados académicos y, también, ayudar a mejorar las dificultades y a solventar más eficientemente algunos procesos mentales relacionados con diferentes desórdenes psicológicos (Bishop et al., 2004; Hervás, Cebolla y Soler, 2016). Efectivamente, numerosas investigaciones han demostrado la eficacia del *Mindfulness* en el tratamiento de problemas de salud mental y física, como la ansiedad, el trastorno por déficit de atención, la depresión, el estrés y el dolor crónico. Esta evidencia respalda la idea de que el *Mindfulness* puede ser una herramienta valiosa para mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas que sufren estas afecciones. (Chiesa, Calati y Serretti, 2011; Goleman y Davidson, 2017; Linares, Estévez, Soler y Cebolla, 2016; Sansó et al., 2018; Spijkerman, Pots y Bohlmeijer, 2016; Strauss, Cavanagh, Oliver y Pettman, 2014; Yagüe, Sánchez-Rodríguez, Mañas, Gómez-Becerra y Franco, 2016).

En un estudio metaanalítico (Mesmer-Magnus, Manapragada, Viswesvaran y Allen, 2017) se agruparon resultados de 270 investigaciones independientes (N = 58 592 adultos de muestras no clínicas) de *mindfulness*-rasgo para indagar las implicancias personales y profesionales. Los resultados sugieren que los beneficios de la atención plena del rasgo se verifican tanto a nivel personal como profesional. En el plano personal, la atención plena del rasgo se correlacionó positivamente con la confianza, la salud mental, la regulación emocional y la satisfacción con la vida; y se correlacionó negativamente con el estrés vital percibido, las emociones negativas, la ansiedad y la depresión. Profesionalmente, los resultados apuntan a que la atención plena del rasgo puede beneficiar la satisfacción laboral, el rendimiento y las relaciones interpersonales, al tiempo que reduce el agotamiento y el retiro del trabajo.

Otro metaanálisis de 16 estudios encontró una relación significativa entre la gestión del aula, la autoeficacia y tres dimensiones de agotamiento (Aloe, Amo y Shanahan, 2014, p.101).

En este sentido, se ha observado que la práctica de *Mindfulness* mejora la regulación de la conducta y la regulación socioafectiva. Así pues, el *Mindfulness* es una estrategia que viene siendo aplicada con más frecuencia y aceptación general en todo el mundo como un medio para mejorar tanto el bienestar de los estudiantes como el de los maestros (Black, Milam y Sussman, 2009; Greenberg y Harris, 2012). Está comprobándose cada vez más que acercar el *mindfulness* a las instituciones - desde la escuela, la universidad y centros laborales- trae efectos beneficiosos, tanto en la salud como en el bienestar, en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en la productividad.

Hay, sin embargo, estudios que tienen resultados contradictorios, como el metaanálisis de 35 estudios de Maynard, Solis, Miller y Brendel, (2017), donde se señala que a pesar de las evidencias múltiples en otros estudios, ellos no encontraron efectos positivos en la conducta ni en el plano académico. Es importante tener en cuenta que algunos autores, como Miró et al. (2011) y González et al. (2019), han señalado que es necesario ser cautelosos al interpretar los resultados de los estudios sobre *Mindfulness*, ya que muchos de ellos presentan debilidades metodológicas, como la falta de grupos de control o aleatorización, falta de medidas de proceso durante la intervención y falta de metodología cualitativa, entre otros. Por lo tanto, es importante continuar investigando y mejorando la calidad de los estudios para obtener una comprensión más completa y precisa de los efectos del *Mindfulness*.

## 1.2. Autoeficacia

Una de las contribuciones más importantes de Albert Bandura (1977, 1986, 1995) para muchas disciplinas, pero especialmente para la educación y la psicología, es el concepto de *autoeficacia*; pues es considerado un proceso central de la reflexión pedagógica y del cambio terapéutico y ha pasado a ser uno de los más estudiados en las últimas décadas.

Bandura (2006) ha efectuado una profusa investigación que, desde una mirada crítica, pero también integradora, aporta un marco pertinente y coherente de investigación a áreas como la medicina, el deporte, el mundo laboral y, en especial, al ámbito educacional -sustancialmente en el área de la motivación académica-, tal como lo acreditan Pintrich y Schunk (1995; citados por Canto y Rodríguez, 1998).

La autoeficacia es un constructo multidimensional, ya que incluye una serie de dominios; se pueden encontrar diferentes creencias de autoeficacia dependiendo del contexto (Bandura, 2006).

Este concepto puede ser considerado crucial en los ámbitos educacionales, puesto que es un elemento que predice de una manera bastante precisa el desempeño de la persona, incluso, por sobre sus propias habilidades y conocimientos personales.

Según Zimmerman (1997), uno de los componentes más importantes del aprendizaje autorregulado es el concepto de autoeficacia y esto puede hacerse extensivo a varias áreas (la autoeficacia matemática, lectora, deportiva, terapéutica, docente, entre otras).

Según Pajares y Urban (2006), es muy difícil entender aspectos como el desempeño académico, la motivación, el proceso de aprendizaje y la probabilidad de abandonar los estudios, sin tomar en cuenta la importancia de las creencias que se tienen sobre la capacidad de tener éxito académico (autoeficacia académica).

### 1.2.1. Definición de autoeficacia

Entre todas las creencias propias (o de autorreferencia) que usa una persona para lidiar con su ambiente, están las de autoeficacia. Adscribiéndose a la teoría social cognitiva, Bandura (1987) las define como los juicios que hacen los individuos sobre sus capacidades de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de resultados. Tal como lo simplifica Canto y Rodríguez (1998): “la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer”.

Para Bandura (1997), estos juicios sobre las propias destrezas, de hecho, son más

importantes que las destrezas mismas. Las creencias de eficacia, según este autor, pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad.

Así, “la autoeficacia general es un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000, p.509).

La autoeficacia percibida juega un rol crucial en la conducta humana, ya que no solo afecta directamente el comportamiento, sino que también influye en otros factores clave, como las metas y aspiraciones, las expectativas de resultados, las emociones y la percepción de las barreras y oportunidades del entorno social, según Bandura (1997).

Baessler y Schwarzer (1996) argumentan que la autoeficacia es el componente fundamental del afrontamiento, ya que las personas constantemente evalúan sus acciones, pensamientos y sentimientos en busca de sus fortalezas y debilidades.

Bandura (1986) señala que las creencias que las personas sostienen acerca de su autoeficacia son el producto de la interacción de cuatro fuentes principales:

- a. **Experiencias de dominio (antecedentes conductuales).** La primera y principal fuente de autoeficacia son los incidentes concretos acontecidos a la persona; es la historia de logros o no logros del sujeto. El nivel de logros (o fracasos) personales existentes pesará sobre la autoeficacia de lo que se emprenda. Tener éxito, por ejemplo, en el dominio de enseñar, generará confianza en sí mismo en esa área, mientras que los recuerdos de fracasos socavarán la creencia de solventar con éxito la carrera docente.
- b. **Experiencias indirectas o vicarias (observación, modelamiento o imitación).** La segunda fuente de autoeficacia proviene de la observación de las personas significativas, los modelos de referencia. Ver el éxito en personas afines (colegas) aumenta las creencias de éxito en esa área. Lo contrario, también cuenta; es decir, ser testigo de un fracaso de alguien cercano, menoscaba la propia confianza interna.
- c. **Persuasión verbal (autoconvencimiento).** Son los mensajes que llegaron o llegan de las personas influyentes para uno (padres, maestros, jefes, entrenadores) y que luego se internalizaron como propios. Tiene enorme potencia pues se los experimenta como verdades absolutas e incuestionables cuando son interiorizados. Así que, por un lado, pueden fortalecer la creencia de que uno es capaz de tener éxito, pero, por otra parte, pueden convencer de que uno no va a poder lograr algo que desea.
- d. **Estados emocionales y fisiológicos.** Son los mensajes que llegan propioceptivamente, básicamente del cuerpo y de las emociones. El estado físico y

afectivo en el que se encuentre el sujeto influirá en cómo juzga su autoeficacia. Las reacciones al estrés (reactividad, evitación, congelamiento, etc.) o a la tensión se pueden interpretar como signos de vulnerabilidad y de bajo rendimiento, mientras que las emociones positivas (serenidad, calma, seguridad) pueden aumentar la confianza en las habilidades.

Maddux (1995) ha sugerido, con perspicacia, una quinta fuente de autoeficacia a través de lo que las personas pueden imaginar o visualizar en un futuro inmediato:

- e. **Experiencias imaginarias.** Las define como el arte de visualizarse comportándose de manera efectiva, exitosa (aunque a veces pueda ser lo contrario) en una situación dada. Los eventos futuros no son una acción actual porque ellos no tienen existencia real. Sin embargo, si son representados cognitivamente en el aquí y ahora, las posibilidades futuras previstas o anticipadas se convierten en motivadores y reguladores actuales de la conducta. Con esta forma de experimentar imaginativamente, la conducta se motiva y se dirige hacia las metas proyectadas, los modela y se anticipa a los resultados en vez de dejarse atrapar o sorprender por resultados indeseados (Maddux, 1995).

Complementando a Maddux, se puede afirmar que una persona puede inhibir, paralizar o deteriorar su actuación al vislumbrar futuros catastrofizantes que le pueden estimular un estado intenso de tensión.

Según Bandura (1986), la información que la persona recibe de las fuentes mencionadas no actúa automáticamente en la propia autoeficacia, sino que necesita ser interpretada y adaptada cognitivamente. De esta interpretación surgirán cuatro efectos o influencias en el comportamiento de las personas:

- a. **Los patrones de pensamiento y toma de decisiones.** Que vienen siendo las certezas (creencias de alta autoeficacia) o dudas (opiniones propias de baja eficacia) que uno puede tener acerca de su futura actuación.
- b. **Las reacciones emocionales.** De acuerdo con lo interpretado sobrevendrán emociones y afectos correspondientes a lo que uno cree de sí. Si hay certeza y determinación, aparecerán sentimientos de bienestar; pero si la duda es la que se hace presente, entonces las emociones serán de inseguridad, angustia y autodesconfianza.
- c. **Las selecciones (de actividades y ambientes)** que la persona asume, según se sienta competente (acercamiento) o incompetente (evitación). Se acercará y elegirá lo que lo hace sentirse cómodo; pero evitará y se alejará de lo que lo

confronte.

- d. **El esfuerzo y persistencia por aplicar (gastos de energía física o mental).** Se le dedicará más tiempo y energía a lo que uno se siente capacitado y, por el contrario, se le otorgará consciente o inconscientemente menos tiempo y denuedo a lo que hace sentir incapaz. Este proceso es la base de las creencias de eficacia, en el cual la persona decide qué desafíos enfrentar, cuánto esfuerzo invertir en un trabajo, cuánto tiempo perseverar ante los obstáculos y fracasos, y si los fracasos son motivadores o desmoralizadores.

### **Factores que afectan la autoeficacia**

Schunk (1995) refiere que existen factores que pueden afectar a las creencias de autoeficacia:

- a. **Establecimiento de metas.** Es un proceso cognitivo que ocurre cuando las personas (estudiantes, docentes) se proponen o aceptan metas que juzgan podrían alcanzar. Esto les permite comprometerse con actividades o estrategias para el logro de dichas metas. Los estudiantes pueden proponerse asistir a clases, prestar más atención, etc. Los docentes, planificar y preparar mejor sus interacciones, reflexionar acerca de su actuación, etc. La autoeficacia se producirá cuando la persona se percata que está logrando lo que se propuso (Elliot y Dweck, 1988; citados por Canto y Rodríguez, 1988) y cuando es la persona la que propone su propia meta (Schunk, 1995).
- b. **El procesamiento de la información.** La forma cómo se interpreta la información es un factor importante que afecta la autoeficacia. Las personas (docentes y estudiantes) que asumen que tendrán dificultades para manejar algún material de estudio o situación, son más tendientes a mostrar niveles de autoeficacia más bajos (expectativas de autoeficacia); en oposición a los que asumen la línea contraria, pues al percibir que comprenden el material, su autoeficacia y motivación aumentan. Una mayor autoeficacia, guía a la persona a hacer lo necesario para conseguir su objetivo (expectativas de resultado). Pintrich y De Groot (1990) encontraron una correlación positiva entre autoeficacia y el empleo de estrategias de aprendizaje (por ejemplo, mapas mentales, sumillaje, resúmenes, etc.).
- c. **Los modelos.** Relacionado al aprendizaje social imitativo, Bandura encuentra que los ejemplos de personas, -los modelos-, ejercen una poderosa influencia sobre la autoeficacia y el rendimiento. Máxime si el modelo observado le es muy cercano o significativo y si el observador tiene poca experiencia en lo que ve que el modelo observado es experto.

- d. **La retroalimentación.** La retroinformación que recibe la persona acerca de su actuación en alguna tarea o situación, le añaden un dato importante: saber las causas que le confieren éxito o fracaso frente a la tarea, ayuda a que tanto la motivación y la autoeficacia se fortalezcan, pues se asocia el éxito con el esfuerzo realizado.
- e. **Los premios.** El conseguir un resultado favorable en forma de una recompensa incrementa la autoeficacia. Por el contrario, no obtenerlo la reduce.

#### **Dimensiones de la autoeficacia** (Bandura, 1999 p. 287)

Dentro de la red de creencias de eficacia, algunas son de mayor importancia que otras. Las autocreencias más significativas están referidas a cuando las personas estructuran sus vidas. Para complementar y delinear aún más el concepto de autoeficacia, se le agregan tres características más que lo hacen múltiple, diverso y variable. Pueden variar las creencias de autoeficacia de acuerdo con su magnitud, su fuerza y su generalidad.

- a. **Magnitud:** Grado de dificultad y complejidad de la tarea (bajo, moderado o alto). Implica la percepción de una persona acerca de la cantidad de cosas que es capaz de hacer, la cantidad de desafíos que puede superar y la cantidad de pasos que debe seguir para lograr una meta.
- b. **Fortaleza:** Grado de seguridad de la persona para realizar una tarea en función de su magnitud. En otras palabras, es la determinación y decisión que una persona puede tener para alcanzar una meta deseada. Un profesor puede estar más convencido que otro de sus recursos para llegar mejor a sus estudiantes. Un alumno puede estar menos convencido que otro de aprobar una práctica o examen.
- c. **Generalidad:** comprende el factor transituacional de nuestras conductas de éxito o fracaso, es decir, si estas se extienden o no a otras situaciones o contextos. En otras palabras, la autoeficacia no solo se limita a una situación o tarea específica, sino que también influye en la capacidad de la persona para enfrentar desafíos en diferentes contextos y situaciones. Es la posibilidad de transferencia de una experiencia de éxito o fracaso a otros ámbitos similares (Smith, 1989). La generalización puede variar según el tipo de actividad, la modalidad mediante las cuales se expresan las capacidades (conductuales, cognitivas o afectivas), las variaciones situacionales y los tipos de sujetos hacia los que se dirige la conducta (Bandura, 2001).

En síntesis, la autoeficacia influirá favorable o desfavorablemente en tres

factores principales del comportamiento humano: en el ámbito cognitivo (pensamiento, resolución de tareas, toma de decisiones, etc.), en el ámbito afectivo (emociones, sentimientos, sensaciones, etc.), y en el ámbito conductual (comportamientos) (Olivari y Urra, 2007).

### 1.2.2. Investigaciones sobre autoeficacia

En lo que respecta a la autoeficacia, encontramos que desde que Bandura definió las creencias sobre la autoeficacia docente en 1977 como la confianza del profesor en su capacidad para ayudar a sus alumnos a aprender, se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre las creencias de autoeficacia de los profesores, las cuales han sido revisadas exhaustivamente por Prieto (2007).

Otra revisión exhaustiva con respecto al constructo de autoeficacia y la teoría Cognitivo Social ha sido llevada a cabo por Moreno y Blanco (2016). Según sus hallazgos, en los últimos treinta años se ha producido una gran cantidad de publicaciones científicas en inglés, incluyendo metaanálisis que destacan el valor predictivo y explicativo de la autoeficacia en el contexto educativo, así como hipótesis generadas en torno a otros constructos sociocognitivos. En Hispanoamérica, los estudios sobre autoeficacia, rendimiento y motivación predominan claramente (46%), seguidos de los estudios psicométricos (28%) y los estudios sobre autoeficacia docente (17%), entre otros temas.

Un constructo que no es muy privilegiado en los estudios, a diferencia de la motivación intrínseca e extrínseca, es la *amotivación* (estado de apatía motivacional y desgano por lograr éxito académico). Se ha encontrado que correlaciona positivamente con la elección de metas preferiblemente de evitación, la deserción escolar y el bajo rendimiento académico. Pues bien, la relación con los docentes es evidente: Legault (2006; citado en Citarella, Briegas, Iglesias y Castro, 2020) encuentra que los profesores pueden influir positiva y radicalmente en sus alumnos a partir de la relación que entablan, especialmente cuando informan y retroinforman adecuadamente; de esta manera elevan la motivación académica.

En síntesis, se puede afirmar que los profesores que tienen una alta autoeficacia docente se sienten satisfechos con su trabajo y dispuestos a enseñar. También se sienten responsables de los logros de sus estudiantes y tienen una visión optimista del proceso de aprendizaje y de la motivación de los alumnos. Por otro lado, los profesores con baja autoeficacia docente suelen tener una visión pesimista sobre el aprendizaje y la

motivación de los estudiantes, pueden ser autoritarios y tienden a ejercer un control rígido en el aula para mantener la disciplina. En algunos casos, confían en sanciones negativas para tratar de motivar a los estudiantes a estudiar. Todo ello hace que tiendan a socavar su satisfacción por la enseñanza, por lo que se muestran más propensos a sufrir estrés tóxico y mayor agotamiento (Brouwers y Tomic, 2000; Fernet et al ., 2012; Lauermann y Konig, 2016; Wang, Hall y Rahimi, 2015; citados en Vergara-Morales, Díaz-Larenas, Tagle-Ochoa y Ortiz-Navarrete, 2020).

Por ello, resulta crucial que las personas, en especial los docentes, puedan descubrir y manejar formas efectivas y consistentes de incrementar su autoeficacia.

En el plano nacional, Mollá (2017) se plantea la hipótesis de que existe una interacción entre las prácticas docentes y la relación de la autoeficacia con el rendimiento lector y matemático en estudiantes de secundaria. Interesante el hecho de intentar identificar el nivel de predicción de la autoeficacia y de las prácticas docentes en el rendimiento matemático y lector, así como la asociación entre las prácticas docentes y la autoeficacia lectora y matemática. Con una amplia muestra (490,514 estudiantes, distribuidos en 12,687 instituciones educativas de todo el país) halló que la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes tiene un efecto negativo en la relación entre la autoeficacia y el rendimiento lector y matemático. Sin embargo, este efecto negativo se ve reducido si los estudiantes perciben que el docente implementa mejores prácticas, tales como la planificación de clases, el monitoreo del aprendizaje y la retroalimentación a los estudiantes. Esto sugiere que la calidad de las prácticas docentes puede afectar significativamente el impacto de la autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Alegre (2014) también investigó la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Confirma que existe una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios.

Roa-Meggo (2010), en su investigación se plantea como objetivo determinar la relación que existe entre la procrastinación y la autoeficacia de los estudiantes universitarios de la Facultad de Obstetricia y Enfermería de la Universidad de San Martín de Porres. Usa como muestra una población de 310 estudiantes de obstetricia y enfermería y halla una relación significativa entre estas dos variables. Encontró que a mayor grado de procrastinación, había menor grado de autoeficacia.

Por otra parte, Ruiz (2005) señala que las creencias de autoeficacia son susceptibles de ser desarrolladas, y se puede así incrementar la oportunidad de los docentes

de obtener mejores performances en su accionar. Enfatiza que es una variable a tomar en cuenta en el momento de realizar evaluaciones y acciones en el campo educativo en general.

### **1.2.3. Autoeficacia docente**

El concepto de autoeficacia cobra importancia relevante si se trata de profesores, pues son parte crucial del engranaje del ámbito educacional. Uno de los factores de influencia significativa sobre la posibilidad de que un estudiante persista en sus estudios universitarios en su primer año, son las habilidades de enseñanza docente (Braxton, Bray y Berger, 2000).

Para comprender la teoría de la autoeficacia docente, cabe mencionar las dos perspectivas que han propulsado el estudio de la misma: la de Julian Rotter y obviamente la de Albert Bandura.

Bajo la perspectiva de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), surgió la línea inaugural de investigación sobre la eficacia del profesor. Tal como previenen Covarrubias y Mendoza (2016), conviene comentar que Rotter nunca se refirió al constructo de autoeficacia en sí, sino que sentó los cimientos sobre los cuales Bandura, años más tarde, basaría su propuesta (Browsers y Tomic, 2003). Cabe señalar también, que la concepción de locus de control de Rotter, entendida como la asunción de que las consecuencias conductuales son producto de factores externos o internos, actúa como elemento de identificación, a diferencia del constructo autoeficacia que actúa como un factor de predicción (Bembenuitty, 2007).

En lo que respecta al origen del constructo autoeficacia docente, podemos situar los finales de la década de los setenta para definirla como el grado en que el profesor cree poseer la capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos (Berman y otros, 1977; citados por Prieto, 2007).

La eficacia de los docentes ha demostrado estar estrechamente relacionada con varios resultados educativos significativos, como la capacidad para persistir y para entusiasmarse; con el compromiso de los docentes y sus formas de instrucción, así como con los resultados de los estudiantes, su rendimiento, motivación y creencias de autoeficacia (Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

Más específicamente, la autoeficacia docente es la "creencia del maestro en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para llevar a cabo, con éxito, una tarea docente específica en un contexto particular" (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998, p.233).

Un profesor emocionalmente inteligente aprovechará cualquier circunstancia o situación dentro y fuera del aula, para apuntalar en sus estudiantes habilidades como la autoestima, la creatividad, la iniciativa; así como la tolerancia a la espera y a la frustración, además de la comunicación, el trabajo en equipo y, por supuesto, la autorregulación cognitiva y emocional.

Un aporte clave de Bandura radica en que se puede aprender observando, imitando (o como él lo denomina, de una manera *vicaria*); de este modo, se trascienden las limitaciones establecidas por la propia experiencia.

En su obra *Principles of Behavior Modification* (1969), Bandura encuadra su marco conceptual de la teoría del aprendizaje social, que más tarde ampliaría en un manual. Aquí expone y desarrolla lo que más tarde quedaría denominada como teoría cognitiva social (Bandura, 1986).

Con respecto a la visión cognitiva de la imitación, Bandura establece el principio de determinismo recíproco entre el comportamiento y el entorno, influenciado por los procesos cognitivos del individuo, que es considerado como un sistema representacional competente a la hora de determinar qué ve más allá de la realidad física: fuente de estimulación.

Tal como menciona Bandura (1997): “De entre los mecanismos de agencia personal, ninguno es más central o importante que las creencias de las personas acerca de sus capacidades para ejercer control en alguna medida sobre su propio funcionamiento y sobre los eventos medioambientales” (p. 2).

Las personas son autoexaminadores de su propio funcionamiento; son agentes de acción. La capacidad metacognitiva de verse a sí mismo y adecuar los propios pensamientos y acciones es un rasgo central distintivo de la agencia. Las creencias de eficacia juegan un papel central en la autorregulación de la motivación a través de metas desafiantes y expectativas del resultado.

Estas creencias influyen en si las personas piensan pesimista u optimistamente, tornándose automotivadoras o autosaboteadoras. Un fuerte sentido de eficacia reduce la vulnerabilidad al estrés y a la depresión en situaciones amenazantes y fortalece la resistencia y resiliencia frente a la adversidad.

Entre las críticas que ha recibido este constructo quizá las más importantes sea, por un lado, el concepto circular o tautológico que interrelaciona conducta con expectativas para terminar señalándolas como motor de la conducta. La otra crítica importante es la falta de una diferenciación más clara entre expectativas de autoeficacia

y de resultado, y su influencia sobre el cambio conductual (Caro, 1987). Por ello, Bandura (1984 y 1997) ha revisado en diversos momentos este concepto, disminuyendo las pretensiones originarias acerca de considerarlas mecanismos decisivos para el inicio y el mantenimiento del cambio.

### 1.3. Antecedentes de la investigación

En estos últimos años, hay un incremento notable de trabajos acerca del *mindfulness*; y actualmente existen más de 4500 estudios científicos sobre este (figura 1). Como referencia, solo en el año 2020 se publicaron 1153 estudios, de acuerdo con la Asociación Americana de Investigación en *Mindfulness* (AMRA por sus siglas en inglés, 2021).

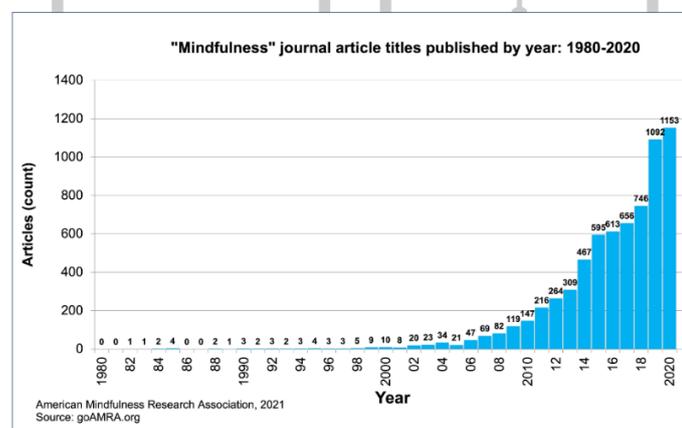


Figura 1. Número de investigaciones en *mindfulness* según años.

#### 1.3.1. Antecedentes internacionales:

En el año 2017, mientras se realizaba la presente investigación, se publicó en paralelo una tesis doctoral en Kansas – EE. UU. perteneciente a Walker (2017) que investigó los efectos de un programa de *Mindfulness* sobre el estrés y la autoeficacia docente. De todas las investigaciones revisadas, esta es una de las pocas que integra las variables que en la presente se está estudiando; por tanto, constituye el único antecedente directo de la investigación. Cabe precisar, sin embargo, que su población no es de docentes universitarios.

Con una muestra de treinta maestros escolares voluntarios en un distrito urbano, llevó a cabo el entrenamiento de *mindfulness* durante 8 semanas; 30 minutos por cada sesión. Es un estudio cuasi experimental, donde la percepción del estrés por parte de los docentes, la autoeficacia del docente y la atención plena se midieron tres veces: antes, inmediatamente después y tres semanas después del entrenamiento de atención plena.

Los resultados indicaron una reducción significativa en las percepciones de los maestros sobre el estrés después del entrenamiento de atención plena, y la reducción se mantuvo durante el período de las tres subsiguientes semanas. No se encontraron diferencias significativas en el sentido de la autoeficacia por parte de los docentes. Sin embargo, los resultados indicaron que la atención plena de los maestros aumentó significativamente después del programa de atención plena o *mindfulness*.

Otra de las escasas investigaciones con las variables directas (Autoeficacia y Mindfulness) es la de Azevedo y Meneses (2020) realizada en Brasil. Tuvo como objetivo identificar los efectos de la participación en el Programa de Terapia de Base Cognitiva en Mindfulness sobre el estrés, la autoeficacia y atención plena disposicional en estudiantes universitarios. Mencionan que usaron un diseño longitudinal cuasi-experimental en una muestra de 13 alumnos. Al comparar los resultados al inicio y al final del programa, obtuvieron una disminución del estrés percibido, un aumento de la autoeficacia general percibida y de la atención plena. Concluyeron que el Programa de Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness puede facilitar el desarrollo de habilidades de atención plena, aminorar el estrés percibido e incrementar la autoeficacia general percibida, posiblemente favoreciendo al manejo de situaciones desafiantes en el contexto académico.

Otro estudio muy pertinente es el de Amutio-Kareaga, Justo, Gásquez y Mañas (2015), realizado en Colombia. El objetivo este estudio fue analizar los efectos producidos por un programa psicoeducativo de entrenamiento en *Mindfulness* sobre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los estados de relajación, en adolescentes de bachillerato. Realizaron un diseño controlado y aleatorizado con un grupo experimental y un grupo control en lista de espera con medición pretest-postest. Los instrumentos de medida fueron el Cuestionario de Cartagena (Cartagena, 2008) y el Cuestionario SRSI-3 (Smith, 2005a). Los análisis estadísticos indican la existencia de mejoras significativas en el grupo experimental en comparación con el grupo control, en los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar, así como en los estados de relajación básica, conciencia plena y energía positiva; además, hubo una reducción significativa en el grupo experimental en comparación con el grupo control en la dimensión de estrés percibido.

En cuanto a otros antecedentes internacionales, se puede ubicar a las variables *Mindfulness* o autoeficacia, pero por separado. Se puede constatar una expansión de investigaciones sobre *mindfulness* y sus efectos en la conciencia de las personas. Estas van en aumento y se documenta en diversas áreas.

Algunas de las principales investigaciones nos señalan que la práctica de *Mindfulness* incrementa la flexibilidad cognitiva, pues ayuda a desvincular neurológicamente los patrones automáticos que se originaron en aprendizajes previos y posibilita que la nueva información, la actual, la del momento presente, ingrese de una nueva manera (Siegel, 2007; Moore y Malinowski, 2009).

El *Mindfulness* también estimula la activación de las regiones del cerebro asociadas con respuestas adaptativas a situaciones estresantes o negativas. Esta activación se correlaciona con readaptación más veloz luego de una provocación negativa, lo que sugiere una mayor capacidad para responder adecuadamente en situaciones conflictivas (Cahn y Polich, 2006; Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli y Sheridan., 2003; Davidson, 2000; Davidson, Jackson y Kalin, 2000; Kim, 2014).

Davidson, en conjunto con Kabat-Zinn y otros colaboradores (2003) realizaron una investigación aleatorizada y controlada sobre los efectos en el cerebro y la función inmune de un programa de entrenamiento clínico de 8 semanas de meditación de *Mindfulness* aplicado en un entorno de trabajo con empleados sanos. Midieron la actividad eléctrica cerebral antes e inmediatamente después, y luego 4 meses después del programa. Veinticinco sujetos fueron evaluados en el grupo de meditación. Se probó un grupo control de lista de espera (N = 16) en los mismos puntos en el tiempo que los meditadores. Los resultados demostraron que un programa corto de meditación consciente produce efectos verificables sobre el cerebro y la función inmune de manera positiva. Se subraya la necesidad de una investigación adicional; especialmente en este tiempo de pandemia donde cabe la pregunta de si puede ser un factor de protección adicional frente al COVID-19.

En la investigación de Moore y Malinowski (2009) se estudió el vínculo entre la meditación, la atención plena autorreportada y la flexibilidad cognitiva, así como otras funciones atencionales. Se comparó a un grupo de meditadores experimentados en *mindfulness* con un grupo de control sin meditación sobre medidas de interferencia del test de Stroop y la "concentración de d2 y la prueba de resistencia" (sostener la atención en una sola tarea y suprimir información distractora). En general, los resultados sugieren que el rendimiento atencional y la flexibilidad cognitiva están relacionados positivamente con la práctica de la meditación y los niveles de atención. Los meditadores realizaron significativamente una mejor performance que los no meditadores en todas las medidas de atención. Además, la atención plena reportada fue mayor en los meditadores que en los no meditadores, y las correlaciones con todas las medidas de atención fueron de nivel

moderado a alto. Este patrón de resultados sugiere que el *mindfulness* está íntimamente ligado a las mejoras de las funciones atencionales y de la flexibilidad cognitiva. Se discute la relevancia de estos hallazgos para el equilibrio mental y el bienestar.

Las personas con mayor nivel de *Mindfulness* parecen tener mayor capacidad para autocontrolar su sentido de bienestar en virtud de una mayor conciencia de sus emociones, un mayor entendimiento y aceptación de lo que es ( la realidad) y la habilidad de corregir, aceptar o reparar estados de ánimo displacenteros. Lau y otros investigadores explican que la capacidad de regular con habilidad un estado emocional interno para equilibrarlo en el momento presente puede traducirse en una buena salud mental en el largo plazo (Lau, Paz, y Martínez, 2006; Baer, Smith, Lykins, Button, Krietemeyer, Sauer, y Williams, 2008; Brown, Ryan, y Creswell, 2007).

Así pues, el entrenamiento en *Mindfulness* ha demostrado aminorar significativamente los síntomas de ansiedad, estrés psicológico y depresión secundaria. Estos cambios se mantienen consistentemente en el tiempo, por ejemplo, en estudios de seguimiento a tres años (Baer et al., 2008; Brown y Ryan, 2003; Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra y Farrow, 2008; Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht y Schmidt, 2006; Teasdale, 2000; Kabat-Zinn, 1992; Millar, 1995).

### **1.3.2. Antecedentes nacionales**

La presente investigación no tiene antecedentes directos nacionales, sí indirectos. Dentro de los antecedentes nacionales indirectos recientes encontramos la tesis de Aguirre (2020), la que tuvo como objetivo analizar los efectos del *Mindfulness* en la ansiedad de niños con trastorno del espectro autista (TEA). Su diseño fue cuasi experimental y usó un enfoque mixto, aplicando un programa de *Mindfulness*, adaptado a 5 niños con un diagnóstico clínico de TEA en Lima. Aplicó la escala de ansiedad estado-rasgo (STAIC), en modalidad pretest y postest. Los resultados de los análisis cuantitativos no arrojaron diferencias en los niveles de ansiedad luego de la participación en el programa de *Mindfulness*. Sin embargo, los resultados en el plano cualitativo sugirieron una disminución en los niveles de ansiedad de los participantes a través de indicadores tales como: reducción de estereotipias e identificación de emociones, entre otros.

Una investigación doctoral que sí aborda la autoeficacia de docentes universitarios es la de Villón (2021). Su estudio buscó examinar el vínculo entre la autoeficacia, la resiliencia y el desgaste psíquico en estos docentes. Implementó un

estudio no experimental y transversal, utilizando la Escala de sentimiento de autoeficacia en el profesor (Covarrubias-Apablaza y Mendoza-Lira, 2016), el Inventario de burnout de Maslach (Fernández, 2002) y la Escala de resiliencia (ER-14) (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2015). Su población muestral fue de 318 docentes universitarios de Lima, entre los 30 y 70 años de edad, en su mayoría mujeres (86 %). Los datos arrojan relaciones significativas entre las dimensiones de las variables, excepto entre baja realización personal y eficacia en el manejo de las clases. Finalmente, se encontró una relación significativa entre las variables resiliencia, autoeficacia docente y desgaste psíquico en la muestra estudiada.

Otra investigación con variables similares a la presente es la de Pinedo (2020). La autora se planteó como objetivo principal el identificar la relación entre conciencia plena y autoeficacia en docentes [pero de población escolar] en dos sedes de una institución educativa particular de Lima, Perú. Usó una metodología cuantitativa básica, descriptiva-correlacional y transversal. Su muestra fue de 214 docentes (143 de la sede Breña y 71 de la sede San Miguel); usando instrumentos como la Escala de Conciencia Plena (MAAS) de Brown y Ryan (2003) y la Escala de Autoeficacia Percibida en Docentes (EAP) de Tschannen-Moran y Woolfolk, (2001). Los resultados indicaron que el 50 % de la población posee niveles altos de conciencia plena y el 48,6 % de los docentes presentan niveles altos de autoeficacia docente. Concluyó que existe una relación positiva significativa entre las variables de estudio.

En otra tesis de maestría, Gustin (2019) hizo una adaptación psicométrica de la escala *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM) de Greco, Baer y Smith (2011) en una muestra de 2120 estudiantes (de ambos sexos, entre 10 y 17 años de edad) de educación básica regular de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. Concluyó que la versión de la escala CAMM adaptada posee validez y confiabilidad para evaluar atención plena en niños y adolescentes limeños.

Asimismo, Fiestas (2019) presentó una tesis para estudiar cuál es el mejor predictor de la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de secundaria, tomando en cuenta los tipos de motivación (desde la teoría de la autodeterminación) y la autoeficacia. Su muestra fue de 301 estudiantes de secundaria de dos instituciones privadas de Lima. Encontró que la motivación controlada predijo de manera significativa y positiva la procrastinación académica, mientras que la motivación autónoma la predijo de manera significativa y negativa. Contrario a lo que se esperaba, la autoeficacia no fue un predictor muy significativo de la procrastinación académica.

Por otra parte, Krüger y Villanueva (2019) se fijaron determinar el efecto que tiene el programa Consciencia Plena sobre el control inhibitorio de niños con déficit de atención (TDAH). Se buscó mejorar la capacidad para inhibir respuestas dominantes que presentaban los niños. Su estudio fue de tipo preexperimental con pre- y posttest, en una población de 11 niños (varones) entre 9 y 12 años del mismo centro educativo. Los resultados de este estudio dieron un incremento en la capacidad de inhibición de respuestas impulsivas y/o dominantes luego de haberse llevado a cabo el programa Consciencia Plena.

Basurco (2019) planteó que el *Mindfulness* y el sentido de coherencia –SOC- (con sus tres componentes: comprensión, control y propósito) pueden actuar como herramientas pertinentes y complementarias para afrontar el estrés, así como para lograr un sentido de identidad. Se usó una muestra de 184 estudiantes universitarios (88 hombres y 96 mujeres entre 17 y 21 años). Se usó los cuestionarios del FFMQ (Baer et al, 2006) y del SOC-13 (Antonovsky, 1993) en una única aplicación grupal. Los resultados presentan relaciones directas, significativas y de intensidad mediana entre *Mindfulness* y comprensibilidad.

Coz (2019), en su tesis revisó, desde la teoría de la autodeterminación varios elementos, tales como las relaciones entre el estilo motivacional docente -que apoya la autonomía y el control percibido por los estudiantes-, los tipos de motivación autónoma y controlada, la autoeficacia, la ansiedad y el rendimiento en matemáticas. Su población fue de 302 estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria en Lima. Los resultados indicaron que la percepción de apoyo a la autonomía docente predice positiva e indirectamente el rendimiento en matemáticas, mediado por la motivación autónoma y la autoeficacia.

**Arrasco** (2018) presentó una tesis doctoral cuyo objetivo es aplicar un programa *Mindfulness* para mejorar la atención plena en estudiantes de pregrado de una universidad de Lima. Su estudio es cuasi experimental, con pre- y posprueba, con grupo experimental (20 estudiantes de psicología) y grupo control (20 estudiantes en el de la misma escuela). Usó el cuestionario adaptado del FFMQ. Como resultados se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y control en la posprueba, luego de aplicar el programa *Mindfulness*.

Muñoz (2018) evaluó el efecto de la práctica del *Mindfulness* en la percepción de bienestar académico y percepción de autoeficacia de estudiantes universitarios. Su estudio es cuantitativo, analítico-relacional y cuasi experimental de casos y controles.

Usó una muestra de 89 estudiantes de medicina voluntarios. Midió Engagement (UWES-S), Burnout (MBI-SS) y Percepción de Autoeficacia General. Luego, realizó un taller guiado de *mindfulness* de ocho semanas, haciendo las mismas mediciones. Sus resultados arrojaron una mejora significativa de todos los factores evaluados del bienestar académico. La autora concluye que el *Mindfulness* constituye una estrategia efectiva con relación al costo-beneficio, para elevar el bienestar académico en futuros médicos, sobre todo en lo referente a la disminución del agotamiento emocional y el incremento de la satisfacción con los estudios. No le fue posible determinar la percepción de autoeficacia.

Otra tesis doctoral fue presentada el 2017 por Cárdenas. Ella aplica un programa de entrenamiento de *Mindfulness* para medir el efecto en el aprendizaje de matemáticas en estudiantes del primer año de secundaria de un colegio en Chíncha, Ica. En esta investigación explicativa se utilizó un diseño cuasi experimental y se orientó a medir los efectos producidos en el aprendizaje de matemáticas en el grupo experimental (72 estudiantes) por sobre el grupo de control (72). Concluye que el programa de entrenamiento *Mindfulness*, influye significativamente en el aprendizaje de matemáticas. El promedio de calificaciones se elevó de 14,09 a 16,10, lo cual corroboró la eficacia del programa experimental.

Garavito (2017) estudió la relación del *Mindfulness* con la ansiedad en una población universitaria (102 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre 16 y 21 años). Utilizó el cuestionario de las Cinco Facetas del *Mindfulness* (FFMQ) y el Idare, encontrando que un mayor nivel de *Mindfulness* se relaciona con un menor nivel de ansiedad, tanto de rasgo como de estado. Se hallaron correlaciones inversas significativas entre el puntaje total de *Mindfulness* y las escalas de ansiedad rasgo y ansiedad estado.

Otro antecedente nacional es la tesis de Meneses (2017), quien analizó las relaciones de los factores del *Mindfulness* con el ansia por comer y sus distintas manifestaciones, en una muestra de 405 estudiantes universitarios, de 16 a 22 años de edad. Usando dos cuestionarios (el FFMQ de Baer validado en el Perú por Loret de Mola, 2009 y el FCQ-T) y los análisis de correlación de Spearman y comparación de medianas encontró que mientras mayores son los niveles de ciertas facetas del *Mindfulness* se reducían las ansias por la comida.

Papi-Mariátegui (2017) indagó en su tesis la relación mediacional del *Mindfulness* con el yoga y la tendencia a la rumiación en adultos. Trabajó con una muestra de 251 adultos entre las edades de 18 y 76 años, practicantes de yoga, residentes en Lima Metropolitana. A pesar de que hubo ciertos inconvenientes estadísticos entre sus

variables por lo que no le fue posible realizar un análisis mediacional sí encontró una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la rumiación y los factores de descripción, ausencia de juicio y actuar con conciencia, pertenecientes a los factores que promueve el *mindfulness*, medido a través del FFMQ.

Soto-Vásquez y Alvarado-García (2017) reportaron el efecto de la aromaterapia a partir del aceite esencial de *Melissa officinalis* “toronjil” en combinación con la meditación *Mindfulness* sobre los niveles y estados de ansiedad. Hicieron un estudio experimental con mediciones pretest y postest en una muestra de 52 participantes divididos aleatoriamente en un grupo control (los de la lista de espera) y en 3 grupos experimentales: el primero, tratado con meditación *Mindfulness*; el segundo, con aromaterapia; y el tercero fue tratado conjuntamente con aromaterapia y *Mindfulness*. Obtuvieron como resultado: la reducción -estadísticamente significativa- de los niveles de ansiedad, siendo más evidente el efecto en el grupo que fue tratado conjuntamente con aromaterapia y *mindfulness*.

Además, Alfaro (2016), en una investigación cuasi experimental estudió la relación entre el *Mindfulness*, el rendimiento académico y el *flow*. La población estudiada fue de 156 estudiantes (97 hombres, 59 mujeres entre 17 y 31 años). Encontró como resultado una relación positiva entre *flow* y rendimiento académico; una correlación moderada y estadísticamente significativa entre el *Mindfulness* y el rendimiento académico; para finalmente concluir que el *Mindfulness* predice el rendimiento académico. Asimismo, encontró una relación importante entre *flow* y bienestar psicológico, e interés en la tarea y el desempeño.

Vásquez-Dextre (2016) hizo un artículo acerca de las definiciones operacionales de *Mindfulness*, su uso en psicoterapia y sus aplicaciones en psicología clínica. Dio un interesante aporte al sintetizar las situaciones en las que se menciona que el “*Mindfulness* puede utilizarse para referirnos a tres situaciones: un constructo, una práctica y un proceso psicológico”. Concluye, siguiendo a múltiples autores, que: “el *Mindfulness* ha demostrado utilidad en una variedad de trastornos mentales y físicos como estrés, depresión, trastornos de ansiedad, trastornos de conducta alimentaria, dolor, cuadros emocionales vinculados a cáncer, etc. La práctica del *Mindfulness* también ha demostrado efectos positivos en la relación terapéutica y la obtención de habilidades importantes para una buena práctica psicoterapéutica”.

Body, Ramos, Recondo y Pelegrina (2016), desarrollaron un estudio empírico cuasi experimental con 180 docentes escolares y midieron el impacto de un programa de

formación (PINEP) en el que integran el *Mindfulness* y la inteligencia emocional para observar si esta última era favorecida por el programa. Se trazaron como objetivos específicos la mejora de cuatro factores: evaluación de la percepción intrapersonal, de la percepción interpersonal, de la asimilación emocional y de la regulación de las emociones. Luego de aplicar dicho programa demostraron que la práctica de la atención plena produjo mejoras significativas en los niveles de inteligencia emocional percibida.

Es importante mencionar que la investigación precursora en el Perú sobre *Mindfulness* pertenece a Loret de Mola (2009). La autora desarrolló un trabajo de tipo descriptivo para analizar la confiabilidad y validez de constructo del *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ, Baer et al., 2008). Su muestra contó con 55 meditadores y 55 no meditadores adultos con educación superior de Lima Metropolitana. El instrumento y sus factores mostraron una elevada consistencia interna (entre .77 y .89), y todos los ítems lograron discriminar entre bajos y altos puntajes, lo que certificó la confiabilidad de la prueba. La validez de constructo se demostró al encontrar diferencias entre los grupos de tipo significativo y consistentes con la teoría, pues los meditadores puntuaron más alto que los no meditadores en el puntaje total y en tres de los cinco factores de la prueba.

La idea de la presente tesis es determinar el efecto que un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) puede tener sobre la autoeficacia percibida del docente universitario, de tal modo que se pueda identificar la influencia de dicho programa sobre aquella y pueda contribuir con evidencias que respalden el constructo.

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se expone: la formulación del problema, los objetivos de la investigación, las variables, las definiciones operacionales, las hipótesis y el instrumento utilizado. Asimismo, se describe la población y las limitaciones del estudio.

### 2.1. Formulación del problema

A continuación, se formula la pregunta del problema de investigación y las preguntas específicas.

#### 2.1.1. Problema general

La pregunta de investigación queda formulada de la siguiente manera:

¿Qué efectos tiene un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) sobre el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana?

GE	O 1	X	O 2
-----			
GC	O 3		O 4

#### 2.1.2. Problemas específicos

1. ¿Qué diferencia existe entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por los docentes del grupo control, antes de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena)? (O1 vs. O3)

2. ¿Qué diferencia existe entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por los docentes del grupo control, después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena)? (O2 vs. O4)

3. ¿Qué diferencia existe entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena)? (O1 vs. O2)

4. ¿Qué diferencia existe entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo control antes y después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena)? (O3 vs. O4)

## **2.2. Objetivos de la investigación**

### **2.2.1. Objetivo general**

Determinar los efectos de un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) sobre el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

### **2.2.2. Objetivos específicos**

- Comparar el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por los docentes del grupo control *antes* de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O1 vs. O3).
- Comparar el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por los docentes del grupo control *después* de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O2 vs. O4).
- Comparar el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental *antes* y *después* de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O1 vs. O2).
- Comparar el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo control *antes* y *después* de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O3 vs. O4).

## **2.3. Sistema de Hipótesis:**

### **2.3.1. Hipótesis general de investigación**

La aplicación de un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) mejora el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

### 2.3.2. Hipótesis específicas

**H1:** No existe diferencia significativa entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por el grupo control antes de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O1 vs. O3).

**H2:** Existe diferencia significativa entre el nivel de autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por los docentes del grupo control después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena). (O2 vs. O4).

**H3:** Existe diferencia significativa entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O1 vs. O2).

**H4:** No existe diferencia significativa entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo control antes y después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O3 vs. O4).

### 2.4. Variables de la investigación

- Variable independiente: El programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena)
- Variable dependiente: La autoeficacia docente

### 2.5. Definiciones operacionales de las variables

#### 2.5.1. Definición operacional del programa de *Mindfulness* (Conciencia plena)

El programa<sup>3</sup> de *Mindfulness* (Conciencia Plena) en esta investigación es un entrenamiento progresivo orientado a desarrollar la autoeficacia del docente de educación superior. Este programa se desarrolla a partir de conceptos y habilidades de atención plena para luego compartir y practicar las destrezas que a su vez tienen una aplicación práctica en la vida cotidiana. Los participantes, luego de experimentarlos individualmente, comparten en grupo sus avances y, sobre todo, son invitados a realizar una práctica estable de meditación diaria con la idea de consolidar un hábito.

El entrenamiento *Mindfulness* (Conciencia Plena) incluye la concepción esencial de práctica formal e informal (Meiklejohn et al., 2012). La práctica formal ha sido pensada para disponer de un tiempo propio y privado, destinado al tiempo del ejercicio

---

<sup>3</sup> Un programa es un proyecto o planificación ordenada de las distintas partes o actividades que componen algo que se va a realizar.

meditativo. La práctica informal, en cambio, incluye actividades cotidianas como sentarse, moverse o acostarse, pero realizadas de una manera sumamente atenta.

Esto permite incrementar la capacidad de observación y auto conciencia, lo que, a su vez, permite tener una visión más clara sobre sus patrones mentales, comportamientos y emociones. Los efectos que perciben los participantes al final del programa es que disminuye la sensación de estrés (que además se puede medir antes y después del entrenamiento) y aumenta la calma.

**Tabla 1**

*Conceptualización y Operacionalización de la variable independiente: Programa de Mindfulness (Conciencia Plena)*

<i>Definición</i>	<i>Objetivo General</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Prácticas / Actividades / Dinámicas</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Beneficios por lograr</i>
<p>Es una actividad no-conceptual y no-lingüística que hace referencia a la función mental de centrar nuestra atención sobre un objeto durante un periodo ilimitado de tiempo (Lutz, Dunne, y Davidson, 2007; Miró, 2006; Simón, 2006).</p> <p>Función mental que nos permite mantener el foco de nuestra atención en una experiencia inmediata del presente.</p>	<p>1) Aprender qué es y en qué consiste el mindfulness.</p> <p>2) Experimentar la práctica del Mindfulness teniendo en cuenta tres condiciones: * no-enjuiciamiento * aceptación * compasión</p>	<p>1a- Reconocer los beneficios que aporta el mindfulness a nivel neurobiológico, físico y psíquico, así como los cambios estructurales y funcionales en el cerebro</p> <p>2a- Aprender o practicar la meditación, la relajación consciente (Body scan)</p> <p>2b- Aprender a reconocer y aceptar los pensamientos, las emociones que surgen tal como son, no como lo que deberían ser.</p>	<p>a- Practicar la relajación consciente.</p> <p>b- Mantener el foco de la atención en la experiencia inmediata del presente</p> <p>c- Realizar actividades cotidianas como caminar, sentarse, pararse, etc. De una manera muy consciente y lenta.</p> <p>d- Comer un fruto seco (maní o pasas) de una manera normal y de una manera lenta y atenta.</p> <p>e- Escribir poemas de las cosas más triviales: lavarse los dientes, ducharse, etc.</p>	<p>a- Sentir descanso, placidez. Requiere atención a lo que nos pasa y está pasando.</p> <p>b- Estar en el presente implica estar tranquilo. Esto es lo esperable.</p> <p>c- Observación de conductas de una manera lenta y concentrada.</p> <p>d- El tiempo de masticación es por lo menos el doble de lo que se suele emplear.</p> <p>e- Lectura de sus poemas en grupo.</p> <p>Puntaje de logro en una escala personal (de 0 a 10)</p>	<p>A- Aliviar el sufrimiento innecesario de nuestro día a día, y mejorar la convivencia entre los iguales a través del dominio de las emociones negativas (ansiedad, ira, depresión...) (Miró, 2006).</p> <p>B- Gracias a la práctica del Mindfulness se activa el córtex prefrontal cerebral (Siegel, 2012)</p> <p>C- Mejora de la capacidad inmunológica del cuerpo.</p> <p>D- Mejora capacidad para mantener la atención (Kabat-Zinn, 2012; Siegel, 2012; Siegel, Germer, y Olendzki, 2009; Siegel, 2011).</p> <p>E) Mejor afrontamiento contra el estrés, la ansiedad y la depresión (Lutz, Dunne, y Davidson, 2007; Miró, 2006; Siegel, 2012; Siegel, Germer, y Olendzki, 2009; Simón, 2006).</p> <p>F) Se sintoniza mejor con el mundo interpersonal. (Lutz, Dunne, y Davidson, 2007; Siegel, 2011).</p>

Este estudio ha sido diseñado y adaptado a nuestra realidad en función de los programas que se vienen realizando alrededor del mundo y en el Perú. Las referencias van desde el programa de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR), desarrollado por Kabat-Zinn (1979) y que ha sido ampliamente validado hasta los especialmente referidos al ámbito educacional. Entre estos programas de mindfulness orientados a la educación que han sido validados estadísticamente se puede mencionar algunos de los más conocidos: Programa de Mindfulness en las Escuelas (MSP): fue desarrollado por la organización Mindful Schools en Estados Unidos (2007) y está dirigido a niños y adolescentes en edad escolar. El programa ha sido validado en estudios y ha demostrado efectividad en la reducción del estrés, la ansiedad y la mejora del bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Otro programa es el MindUp, desarrollado por la Fundación Goldie Hawn en Estados Unidos (2003) y está dirigido a niños de primaria. El programa combina mindfulness con técnicas de neurociencia y ha sido validado en estudios para mejorar la atención, la concentración y la regulación emocional de los estudiantes.

El programa de Mindfulness y Emociones Positivas (MAPs) fue desarrollado por la Universidad de California en Berkeley (2003) y está dirigido a adultos, incluyendo educadores y profesionales de la educación. El programa ha demostrado efectividad en la reducción del estrés y la ansiedad, así como en la mejora del bienestar emocional y la resiliencia.

Lo mismo se puede decir de los programas realizados en el Perú, varios de los cuales son mencionados en esta investigación.

En general, estos programas de mindfulness orientados a la educación han sido validados estadísticamente y se consideran efectivos en la mejora del bienestar emocional, el rendimiento académico y la resiliencia de los estudiantes y profesores.

### **2.5.2. Definición operacional de autoeficacia**

Es el puntaje alcanzado por el docente en la escala de autoeficacia percibida -“Conjunto de creencias y autopercepciones que tienen las personas acerca de su propia capacidad para conseguir metas y controlar su ambiente; es la creencia de que se puede hacer lo que se está tratando de hacer (Blanco, Martínez, Zueck y Gastélum, 2011, p. 3)- y en las siguientes dimensiones: eficacia percibida en el *ajuste del estudiante*, la eficacia percibida en las *prácticas instruccionales* y en la eficacia percibida en el *manejo del salón de clase*.

**Tabla 2**

*Conceptualización y operacionalización de la escala de sentido de eficacia del maestro (autoeficacia)*

Definición		Dimensiones	Indicadores	Nº de ítems:
<b>Conceptual</b>	<b>Operacional</b>	<b>Eficacia percibida en el ajuste del estudiante</b>	Referida a la autovaloración que realiza el maestro de su capacidad para influir positivamente en los estudiantes.	Forma larga de la Escala de Sentido de Eficacia del Maestro 24 ítems
Medir el sentido de autoeficacia de los docentes. El sentido de autoeficacia docente es la creencia de los profesores en su capacidad para hacer una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes; para poder llegar, incluso, a los estudiantes que son difíciles o desmotivados.	Es el puntaje alcanzado en la escala de sentido de eficacia del docente	<b>Eficacia percibida en las prácticas instruccionales</b>	Relacionada con la autovaloración del maestro de generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico.	Forma corta 12 ítems
		<b>Eficacia percibida en el manejo del salón de clase</b>	Explora la autovaloración del maestro en función de su capacidad para mantener el orden de la clase y la disciplina.	

## 2.6. Tipo de investigación

Según la naturaleza de los datos, el presente trabajo cumple con los criterios de ser una investigación con un enfoque cuantitativo, ya que se utilizaron instrumentos de medición válidos y confiables para el acopio de la información sobre la variable dependiente -la autoeficacia docente- (Hueso y Cascant, 2012). Además, su propósito es derivar leyes generales y percibir el objeto de estudio como externo a fin de conseguir la máxima objetividad (Bisquerria, como se citó en Salgado-Lévano, 2018).

El nivel o alcance de la investigación es explicativo pues intenta no solo describir las variables estudiadas; sino responder por qué se relacionan las mismas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Corresponde a una investigación aplicada, puesto que busca la generación de conocimientos dirigidos a la resolución de un problema de la sociedad; en este caso, validar un programa que contribuye con la mejora del nivel de autoeficacia percibida por el docente (Lozada, 2014). Además, porque se mide el grado de influencia de la variable independiente (el programa de Mindfulness, conciencia plena,) sobre la variable dependiente (autoeficacia docente), luego de la aplicación de dicho programa (Hernández-Sampieri, 2018).

El diseño de la investigación es experimental, específicamente, cuasi experimental, de grupo control no equivalente, porque se aplica una pre- y posprueba a dos grupos intactos, tal como se da en su ambiente natural. Los sujetos del grupo experimental y grupo control han sido asignados por conveniencia (muestreo no probabilístico).

La preprueba (pretest) sirvió para verificar la equivalencia de ambos grupos antes de aplicar el programa de intervención. Luego, se aplicó el tratamiento al grupo experimental; es decir, se le administró el programa de *Mindfulness* (conciencia plena). El grupo control no recibió tal tratamiento; continuó con los cursos que normalmente se dan en el programa de EEGG.

El diagrama del diseño es el siguiente:

GE	O <sub>1</sub>	<b>X</b>	O <sub>2</sub>
-----			
GC	O <sub>3</sub>		O <sub>4</sub>

Figura 2. Diseño con preprueba y posprueba, grupo experimental y de control (Hernández; como se citó en Salgado-Lévano, 2018, p. 85).

Donde:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo control

**X** = Tratamiento experimental (Programa *Mindfulness*)

Espacio vacío = Ausencia de tratamiento experimental

O<sub>1</sub> y O<sub>3</sub> = Preprueba o medición previa al tratamiento experimental

O<sub>2</sub> y O<sub>4</sub> = Posprueba o medición posterior al tratamiento experimental

Los requisitos de validez interna y de validez externa de un diseño cuasi experimental:

**Validez interna:** Responde a la pregunta si realmente los cambios producidos en la variable dependiente (autoeficacia docente) es efecto de la manipulación de la variable independiente (Programa *Mindfulness* -Conciencia Plena-).

Se pueden examinar que se controlan todas las fuentes que atentan contra la validez interna:

- a. Con respecto a la historia, se ha evitado que ocurran acontecimientos durante el desarrollo del experimento que alteren significativamente a la variable dependiente y lleguen a confundir los resultados.
- b. La maduración se ha controlado en la medida que se observó la edad promedio de los docentes. En el grupo experimental fue 48 años y del grupo control, 54 años.
- c. En lo que respecta a los efectos de medida, se ha aplicado un instrumento confiable y válido siendo aplicada la misma escala al pretest en ambos grupos (Anexo nro. 1).
- d. Con respecto a la regresión estadística, se señala en este diseño la presencia de una posible causa de preocupación, que sería la elección del grupo al haberse hecho un muestreo no probabilístico.
- e. Con relación a la selección diferencial de los sujetos, se logra controlarla porque se ha tomado a grupos equiparables en las principales características vinculadas con la variable dependiente.
- f. La mortalidad o deserción, se controla porque si bien se retiraron cinco personas al empezar del grupo experimental, se mantuvieron las restantes hasta el final.
- g. Por último, la interacción combinada de factores no afecta porque este elemento no es pertinente en esta investigación.

**Validez externa:** Referida a qué tan generalizables son los resultados de una investigación experimental a situaciones no experimentales (Hernández-Sampieri 2018). En otras palabras, viene referida a la magnitud, extensión y forma en que los resultados de un programa como el presente pueden generalizarse a diferentes poblaciones (en este caso de otros docentes universitarios). En la presente investigación, varios factores podrían haber afectado la validez externa del diseño, tales como:

- a. La selección aleatoria de la población estudiada,
- b. El tamaño de muestra reducido

- c. Un experimentador o facilitador diferente del programa podría no tener necesariamente el mismo efecto con otras poblaciones, o tener matices diferentes. El mismo experimentador no es un observador pasivo que no interactúa, sino un sujeto activo que puede influir en los resultados del estudio (Christensen, 2006).
  - d. La interacción entre la historia o el lugar y los efectos del tratamiento harían que los resultados del programa no puedan generalizarse a otros lugares o ambientes.
  - e. El efecto de interacción entre los errores de selección y el tratamiento experimental. Un factor que se presenta cuando se reclutan voluntarios, como es el caso de esta investigación. Personas con características específicas producirían efectos o climas distintos si el programa se hiciese con personas diferentes.
- Estas razones hacen que los resultados no se pueden generalizar.

### 2.6.1 Participantes: Población y muestra:

- a. **Población:** Según Caso, López, Pérez y Río (2012), “la población es el conjunto de personas o cosas a las que va referida una investigación estadística” (p. 9). En la presente investigación la población o universo son: Docentes del Programa de Estudios Generales de una universidad particular de Lima – Perú

**Tabla 3**

*Composición de la Población*

Docentes del Programa de Estudios Generales			
		TC	TP
Principales	06	04	02
Asociados	23	11	12
Auxiliares	144	29	115
J.P / AC	02	0	02
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>44</b>	<b>131</b>

Fuente: Dirección universitaria de Personal – Oficina de Planificación

TC: Tiempo Completo

TP: Tiempo Parcial

- b. **Muestra:** Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, “la muestra es un subgrupo de la población o universo[...] sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes y deberá

ser representativa de dicha población si se desean generalizar los resultados” (p. 196).

**Tabla 4**

*Composición de la Muestra de docentes según las variables demográficas*

		Grupo experimental		Grupo control	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	8	53,3	18	75,0
	Femenino	7	46,7	6	25,0
Edad	25 – 40	4	26,7	3	12,5
	41 – 55	5	33,3	9	37,5
	56 – 70	6	40,0	12	50,0
Años de experiencia	2 – 16	8	53,3	7	29,2
	17 – 30	4	26,7	13	54,2
	31 – 42	3	20,0	4	16,7
Grado máximo alcanzado	Licenciado	5	33,3	4	16,7
	Magíster	9	60,0	15	62,5
	Doctorado	1	6,7	5	20,8

Quince (15) docentes formaron parte del grupo experimental; ellos asistieron voluntariamente al taller de capacitación sobre Mindfulness (Conciencia Plena) impartido en las jornadas de una universidad particular de Lima. Veinticuatro (24) docentes integraron el grupo control; ellos no participaron en el taller, pero fueron evaluados antes y después del programa. La muestra estuvo integrada por 15 docentes en el grupo experimental (G.E.) y 24 docentes en el grupo control (G.C.). En la tabla 1 se observa la composición del G.E. en cuanto a género: el 53,3 % son varones y el 46,7 % son mujeres. En cambio, en el G.C. el 75,0 % son varones y el 25,0 % son mujeres.

En cuanto al rubro edad: en el G.E. el 26,7 % tiene entre 25 y 40 años; el 33,3 % tiene entre 41 y 55 años; y el 40,0 % está entre los 56 y 70 años; mientras que en el G.C. el 12,5 % tiene entre 25 y 40 años; el 37,5 % tiene entre 41 y 55 años, y el 50,0 % está entre los 56 y 70 años. La edad promedio del G.E. es 48 años y del grupo control, 51 años.

Con respecto a los años de experiencia, el G.E. presenta un 53,3 % entre 2 y 16 años; el 26,7 % tiene entre 17 y 30 años de experiencia, y el 20,0 % está entre los 31 y 42 años de experiencia laboral. En el G.C. el 29,2 % tiene entre 2 y 16 años de experiencia;

el 54,2 % tiene entre 17 y 30 años, y el 16,7% está entre los 31 y 42 años de experiencia laboral.

En cuanto al nivel académico máximo alcanzado, en el G.E. hay un 33,3 % que son licenciados; el 60,0 % son magíster, y el 6,7 % son doctores. Mientras que en el G.C. el 16,7 % son licenciados; el 62,5 % son magíster, y el 20,8 % son doctores.

### **c. Criterios de Inclusión-Exclusión:**

- **Criterios de inclusión:**

- a) Docentes universitarios.
- b) Profesores que estén enseñando en la universidad al momento de la aplicación del taller.
- c) Docentes universitarios de todas las carreras.
- d) Docentes universitarios que acepten expresamente el participar en el estudio, a través del consentimiento informado (Anexo nro. 3)

- **Criterios de exclusión:**

- a) Docentes universitarios que no hayan firmado el consentimiento informado o los que hayan manifestado su negativa de participar en el estudio.
- b) Docentes universitarios que practiquen la meditación diariamente. Se exceptúan de este criterio las personas que la practican eventualmente (una vez al mes, etc.).
- c) Docentes universitarios que tengan una actividad parecida a lo que se realice en el programa (yoga, meditación, etc.).
- d) Docentes universitarios que estén siendo medicados debido a alguna enfermedad o trastorno del estado de ánimo (depresión, por ejemplo) o que consuman alguna droga que altere la percepción.
- e) Docentes universitarios que no puedan acceder al programa completo por alguna razón o que no se encuentren al momento de la aplicación de los instrumentos.

### **2.6.2. Recolección de la información (tipo de muestreo)**

La muestra se reclutó mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional, siendo seleccionados los docentes por su disponibilidad de acceso (Hernández et.al., 2014).

## 2.7. Instrumentos

**2.7.1 El programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena).** Dados los requisitos de capacitación de la muestra establecida (4 días), se tuvo que adecuar la propuesta de 8 sesiones -que es propia de la versión de Jon Kabat-Zinn y su MBRT- a cuatro días; es decir, se tuvo que ajustar las 8 sesiones a la mitad de tiempo. Esta investigación también toma algunas de las recomendaciones del programa *Cultivating Emotional Balance* (Cultivando el Balance Emocional, 2011), del Santa Barbara Institute for Consciousness Studies, un proyecto impulsado por el Dalai Lama donde participaron Paul Ekman y Alan Wallace; y especialmente de la versión Palouse (Palouse *Mindfulness* MBSR course (Anexo nro. 4 - Ruta del programa).

### **Programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena)**

#### **Objetivos del programa:**

1. Vivenciar y practicar técnicas y recursos que ayuden a tomar conciencia plena del momento presente, aprendiendo a asumir las cosas sin juzgarlas.
2. Desarrollar técnicas y actitudes eficaces para manejar el estrés, tomando conciencia de nuestra incomodidad cotidiana y transformándola progresivamente al servicio de nuestro crecimiento.
3. Desarrollar una actitud de tolerancia interior para ampliar los recursos de empatía y tolerancia a los demás.
4. Reconocer los síntomas del estrés y la tensión en uno mismo y en otras personas para poder afrontarlo eficazmente.
5. Cultivar estrategias adaptativas para reducir el estrés y la tensión emocional en la actividad profesional y personal.

## 2.7.2. Escala de Sentido de Auto Eficacia de Maestros (TSES)

**Tabla 5**

*Ficha técnica de la escala de Sentido de Autoeficacia de Maestros (TSES)*

<b>Ficha técnica</b>	
Nombre de la prueba:	Escala de Sentido de Autoeficacia de Maestros (TSES)
Autores:	Megan Tschannen-Moran y Anita Woolfolk Hoy
Procedencia	EE. UU.
Año:	2001
Significación	Nivel general de autoeficacia docente que implica tres dimensiones: Eficacia percibida en el ajuste del estudiante, Eficacia percibida en las prácticas instruccionales y Eficacia percibida en el manejo del salón de clase.
Edad de aplicación	18 años en adelante
Duración:	8 a 12 minutos aproximadamente
Administración:	Individual o colectiva
Materiales:	Manual y cuadernillo

Para evaluar la autoeficacia se han construido varios instrumentos o escalas. Algunos de ellos son la Teacher Efficacy Scale (TES –Gibson y Dembo, 1984), la Bandura’s Teacher Efficacy Scale (Bandura, 1997), las Ashton vignettes (Ashton, Buhr y Crocker, 1984) y la Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES –Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001), la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2007), entre muchas otras.

Los resultados empíricos respaldan al TSES como un instrumento confiable aplicable en todos los países, lo que permite confirmar que la TSES puede medir adecuadamente el constructo (Koniewski, 2018). Este instrumento se orienta a medir la evaluación del “éxito probable en la enseñanza... En esta medida, la enseñanza se conceptualiza como una actividad compleja y representa la eficacia del docente como un constructo multidimensional” (Duffin, French y Patrick, 2012, p. 828).

Siguiendo las recomendaciones de Bandura (1997), las autoras Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) realizaron una minuciosa selección de ítems con el fin de identificar una amplia gama de tareas y actividades que desempeñan frecuentemente los profesores en el aula. Los resultados de todo ello apoyan la perspectiva multidimensional de la evaluación de la eficacia docente.

De esta manera, se concluye que la TSES se compone de dimensiones que

pueden utilizarse como predictoras de la práctica docente (Acevedo y Fernández, 2004), ya que permiten evaluar la percepción sobre las propias habilidades para realizar con éxito las actividades docentes, lo que puede facilitar el desarrollo de procesos continuos de mejoramiento destinados a promover una práctica educativa eficaz.

El objetivo de la escala de autoeficacia es medir el sentido de autoeficacia del profesor. El sentido de autoeficacia docente es la creencia de los profesores en su capacidad para evaluar la eficacia percibida en el ajuste del estudiante, eficacia percibida en las prácticas instruccionales y la eficacia percibida en el manejo del salón de clase. Asimismo, la escala está diseñada para ver qué es lo que genera las mayores dificultades en las actividades diarias del docente en el ejercicio de sus funciones.

Para esta investigación se preferirá el nombre Escala de Sentido de Autoeficacia del profesor. Se usó la forma corta de la escala Versión abreviada (TSES-SF)

**Tabla 6**

*Ítems de las escalas de Autoeficacia Percibida para Maestros y sus dimensiones*

<b>Escala General</b>	<b>Forma larga (Sense of Teacher Efficacy Scale -Long) n.º de ítems: 24</b>	<b>Forma Corta (Sense of Teacher Efficacy Scale -Short form) n.º de ítems: 12</b>
Eficacia percibida en el ajuste del estudiante	Ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	Ítems 2, 4, 7, 11
Eficacia percibida en las prácticas instruccionales	Ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	Ítems 5, 9, 10, 12
Eficacia percibida en el manejo del salón de clase.	Ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	Ítems 1, 3, 6, 8

Las respuestas se expresan en una escala Likert: Nada (1), Algo (2), Bastante (3), Mucho (4). Todos los ítems son directos y el puntaje total resulta de la sumatoria del valor de los ítems elegidos por la persona. En el mismo sentido se procede para los puntajes parciales, de cada dimensión.

- **Evidencias de validez y fiabilidad de la versión original**

La Escala de Autoeficacia Percibida para Maestros ha evidenciado contar con validez y confiabilidad alta y muy alta (Klassen et al., 2009). El instrumento mide la autoeficacia percibida en maestros, señala su estructura y consistencia internas y muestran

propiedades psicométricas satisfactorias.

La confiabilidad total de la escala es elevada con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.92. La confiabilidad de las subescalas es también elevada: eficacia percibida en el ajuste del estudiante ( $\alpha = 0.81$ ), eficacia percibida en las prácticas instruccionales ( $\alpha = 0.81$ ) y eficacia percibida en el manejo del salón de clases ( $\alpha = 0.86$ ).

La confiabilidad alfa para la encuesta de 12 elementos fue de .90 y tiene una subescala alfa .70 de .81 para participación estudiantil, .86 para estrategias de instrucción y .86 para aula gestión (Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

El TSES fue examinado en 2007 por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy y el 2016 por Covarrubias y Mendoza. Se demostró que era consistentemente confiable (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007; Covarrubias y Mendoza, 2016).

- **Evidencias de validez y fiabilidad en Perú**

Fernández-Arata y Merino-Soto (2012) analizaron las propiedades psicométricas en una muestra de 665 maestros: 313 de enseñanza elemental y 352 de secundaria en la ciudad de Lima. Los resultados referentes al análisis de ítems, confiabilidad y estructura interna de la escala sustentaron la garantía psicométrica de este instrumento en ambos grupos de participantes.

La consistencia interna (Cronbach, 1951) para las subescalas, y el estratificado (Cronbach, Schönemann y Mckie, 1965) para el puntaje total, así como las correlaciones ítem-test corregidos fueron suficientemente elevadas para uso de la investigación grupal. Las correlaciones ítem-test sugieren también elevados niveles de discriminación en los ítems. El límite inferior de la variabilidad de las confiabilidades obtenidas en el Alpha de Cronbach es de 0.73 (Fernández-Arata y Merino-Soto, 2012). Además, estos investigadores volvieron a evaluar las propiedades psicométricas del instrumento en la muestra de estudio.

- **Evidencias de fiabilidad y validez en la muestra de estudio**

Los resultados del análisis de la fiabilidad de la Escala de Autoeficacia Percibida para Maestros arrojaron un alfa de Cronbach global de .866, lo que indica una muy alta consistencia interna de la escala global, según los rangos establecidos por Thorndike y Hagen (1989), tal como se muestra en la tabla 7:

**Tabla 7**

*Fiabilidad para la escala de Sentido de Auto Eficacia de maestros- Forma corta (N=39)*

Alpha de Cronbach $\alpha$	n.º de ítems
,866	12

Asimismo, se procedió a analizar la consistencia interna Alfa de Cronbach para los 39 ítems de la escala de Sentido de Auto Eficacia de Maestros, cuyos coeficientes Alfa de Cronbach, si el ítem se ha suprimido, oscilaron entre ,843 y ,857, denotando también una muy alta consistencia interna (Thorndike y Hagen,1989). Los resultados se presentan en la tabla 8:

**Tabla 8**

*Fiabilidad por consistencia interna Alfa de Cronbach para los 39 ítems de la escala de Sentido de Auto Eficacia de Maestros- Forma corta (N=39)*

¿Cuánto considera que puede...?	Alfa de Cronbach si el ítem se ha suprimido
1. ...hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?	,855
2. ...hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo académico?	,850
3. ...hacer para que los estudiantes crean que pueden tener éxito en el trabajo académico?	,843
4. ...ayudar a sus estudiantes a valorar el aprendizaje?	,854
5. ...elaborar buenas preguntas a sus estudiantes?	,857
6. ...hacer para que los estudiantes sigan las reglas de clase?	,855
7. ...hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o bullicioso?	,852
8. ...establecer un buen manejo del aula con cada grupo de estudiantes?	,849
9. ...usar una variedad de estrategias de evaluación?	,844
10. ...proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos?	,879
11. ...apoyar a las familias a ayudar a sus hijos a tener éxito en la universidad?	,878
12. ...implementar estrategias alternativas de enseñanza en su clase?	,845

Para establecer las evidencias de confiabilidad de la escala se recurrió a la correlación bivariada Rho de Spearman entre el puntaje total de la escala global de autoeficacia y cada una de sus dimensiones.

En la tabla 9 se observa correlaciones positivas significativas al .01 de confianza, consideradas altas según los niveles de correlación elaborados por Bisquerra (1987), y

considerables de acuerdo con los niveles de interpretación de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Cuando se correlacionó el puntaje total de autoeficacia con eficacia percibida en el *Ajuste del Estudiante*, el coeficiente obtenido fue de ,774; con eficacia percibida en las *Prácticas Instruccionales* de ,666 y con eficacia percibida en el *Manejo del Salón de Clase* de ,624.

**Tabla 9**

*Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el puntaje total de la escala de autoeficacia y las dimensiones*

		AJ	PI	MC
PT Autoeficacia	Rho de Spearman	,774**	,666**	,624**
	Sig.	,000	,000	,000

Nota:  $p < .01$

PT de autoeficacia. AJ = Eficacia percibida en el ajuste del estudiante; PI = Eficacia percibida en las prácticas instruccionales y MC = Eficacia percibida en el manejo del salón de clase

## 2.8. Procedimiento

En la presente investigación se usó como metodología un curso-taller en el que se desarrollaron estrategias, dinámicas grupales e individuales, prácticas y ejercicios para cumplir los objetivos correspondientes. Consta de cuatro (4) módulos con ocho (8) sesiones teórico-prácticas, de tres (3) horas cada módulo durante una vez por semana.

Una vez que se logró formar el grupo de profesores voluntarios, pasamos a realizar el primer taller que sirvió como experiencia piloto.

Fueron 4 sesiones dobles, dado que los requerimientos del formato de capacitación de los docentes así lo solicitaba.

En la primera reunión se proporcionó el consentimiento informado a todos los participantes para definir su participación en el programa. Cabe señalar que los asistentes llegaron voluntariamente, convocados por una invitación abierta y general a los docentes de la universidad. De todos los participantes que llegaron al taller, solo uno mostró su no deseo de participar como sujeto experimental de la presente tesis, respetándosele escrupulosamente su decisión.

## **El Programa:**

Al inicio del programa se evaluó al grupo control y al grupo experimental con el cuestionario de autoeficacia (TSES), -versión corta- en español. Previamente, se alcanzó el consentimiento informado y otras dos fichas más (ficha sociodemográfica-Anexo nro. 5- y expectativas - Anexo nro. 6-). Las cuatro sesiones se programaron para tres horas cada una.

En la primera sesión, luego de la bienvenida, se dio inicio al programa. Entre otros detalles, se definió el término *mindfulness* y se mostraron diapositivas acerca de las investigaciones neurocientíficas. También se realizaron dinámicas y prácticas, tanto personales como grupales. Se les encargó practicar lo que habíamos ejercitado esa tarde-noche, cerrando siempre con una retroinformación personal de cada participante.

En la segunda sesión se habló sobre el estrés; sus tipos, consecuencias y la forma en que desde el *mindfulness* se podría afrontar el mismo. Se habló sobre las propias barreras y prejuicios frente a la meditación y se incidió en la respiración consciente. Se practicó un ejercicio pequeño pero potente (STOP) para ser practicado durante la semana.

En la tercera sesión se profundizó en el ejercicio de escuchar el silencio dejando que los pensamientos fluyan sin enjuiciar nada. Se entremezclaron nociones teóricas con algunas dinámicas lúdicas para matizar los momentos de quietud y pasar a la puesta en común (en parejas, grupos de tres, cuatro y plenarias) de las vivencias experimentadas.

En la cuarta y última sesión, luego de hacer un repaso general de lo aprendido y practicado hasta ese momento se prestó atención, en esta misma disposición, a comer muy despacio y a explorar las sensaciones corporales, las emociones y pensamientos mientras se realizaban específicas actividades. También se plasmaron escritos en forma de prosa o verso sobre hábitos cotidianos (como bañarse, cepillarse los dientes, etc). Se cerró el programa escuchando y compartiendo las vivencias de cada uno de los participantes.

Luego de finalizado el programa, se volvió a evaluar a ambos grupos (G.C. y G.E.) en lo que respecta a la autoeficacia. Finalmente, luego de culminado el taller se procedió a desarrollar la base de datos usando el SPSS v. 26 (Anexo nro. 7.)

## 2.9. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de la investigación son condiciones que existen más allá del control del investigador (Lunenburg e Irby, 2008). Algunas de las limitaciones de la presente investigación, fueron:

- Al ser la muestra circunscrita a menos de 20 personas y con profesores que participaron voluntariamente en el curso-taller, los resultados no pueden ser generalizables a otras poblaciones.
- Asimismo, al ser una participación voluntaria, los docentes pudieron haber tenido una predisposición a la respuesta de efectividad deseada del entrenamiento de *mindfulness* (Conciencia Plena).
- Los datos fueron obtenidos de encuestas autoadministradas. Los datos autoinformados podrían ser potencialmente sesgados, pues dependen de la emoción del momento o de alguna otra influencia externa.
- Abandono (por enfermedad) o muerte experimental de alguno(s) de lo(s) miembros del grupo experimental o control.
- El cambio de sesiones (de 8 a 4) por motivos de adaptación a los tiempos de los docentes debido a los requerimientos administrativos de la institución, podría ser una limitación que debe ser reconsiderada para próximas investigaciones. Los cambios que pudieran sucederse en los participantes requieren de cierta consolidación neurofisiológica, y acortando los tiempos, estos podrían no evidenciarse.

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Recapitulando, el objetivo general en la presente investigación fue el identificar los efectos de un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) sobre la autoeficacia en docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana. En el presente capítulo se pasará a discutir los resultados obtenidos:

### 3.1 Análisis de resultados

#### 3.1.1 Resultados descriptivos

##### 3.1.1.1 Análisis descriptivo de las variables de los grupos experimental (G.E.) y control (G.C.)

En la tabla 10 se muestra el análisis descriptivo de las variables de los G.E y G.C. El G.E. presenta con respecto a la variable autoeficacia en el pretest, una media ( $M = 31,13$ ) y mediana ( $Me = 31,00$ ). En el G.C., los valores son similares ( $M = 31,25$ ,  $Me = 30,50$ ); mientras que, en el posttest, la media es  $44,67$  y la mediana  $45,00$ . Asimismo, en el G.E. la  $M = 31,83$  y la  $Me = 31,00$ .

En cuanto a la dimensión *Ajuste del Estudiante*, el G.E. presenta en el pretest una media ( $M = 10,27$ ) y una mediana ( $Me = 11,00$ ) mayor que en el G.C. ( $M = 10,04$ ;  $Me = 10,00$ ). Esto se repite en el posttest, donde la media ( $M = 15,13$ ) y la mediana ( $Me = 16,00$ ) del G.E., siendo mayores a las del G.C. ( $M = 10,21$ ;  $Me = 10,00$ ).

Para la dimensión *Prácticas Instruccionales*, el G.E. presenta en el pretest una media ( $M = 10,40$ ) y mediana ( $Me = 10,00$ ) mayor que en el G.C. ( $M = 10,08$ ,  $Me = 10,00$ ). Lo cual se repite en el posttest donde la media ( $M = 14,80$ ) y la mediana ( $Me = 15,00$ ) del G.E. son mayores a las del G.C. ( $M = 10,50$ ;  $Me = 10,00$ ).

Lo contrario sucede en la dimensión *Manejo del Salón de Clase*, donde el G.E. presenta en el pretest una media ( $M = 10,47$ ) y una mediana ( $Me = 11,00$ ) menor que en el G.C. ( $M = 11,13$ ;  $Me = 12,00$ ). Esto cambia en el posttest, donde la media ( $M = 14,73$ ) y la mediana ( $Me = 15,00$ ) del G.E. son mayores a las del G.C. ( $M = 11,13$ ;  $Me = 11,00$ ).

**Tabla 10***Análisis descriptivo de las variables de los grupos experimental y control*

Variable	Medida	Grupo experimental				Grupo control			
		N	M	Me	SD	N	M	Me	SD
Autoeficacia	Pretest	15	31,13	31,00	2,588	24	31,25	30,50	5,252
	Postest	15	44,67	45,00	2,664	24	31,83	31,00	4,905
Ajuste del estudiante	Pretest	15	10,27	11,00	1,624	24	10,04	10,00	2,074
	Postest	15	15,13	16,00	1,125	24	10,21	10,00	1,865
Prácticas instruccionales	Pretest	15	10,40	10,00	,986	24	10,08	10,00	1,886
	Postest	15	14,80	15,00	1,265	24	10,50	10,00	1,818
Manejo del salón de clase	Pretest	15	10,47	11,00	,915	24	11,13	12,00	2,173
	Postest	15	14,73	15,00	1,335	24	11,13	11,00	1,918

### 3.1.1.2. Análisis inferencial

Antes de realizar las pruebas de hipótesis, primero se realizó la prueba de normalidad de los datos, para luego elegir el estadístico a utilizar para la contrastación de hipótesis correspondiente.

La prueba realizada para la evaluación de la normalidad fue la de Kolmogorov-Smirnov, pues la prueba de Shapiro-Wilk tiene alta variabilidad -especialmente cuando se modifican tanto la simetría como el tamaño muestral de la distribución- especialmente en muestras que están comprendidas entre 20 y 50 participantes. Siendo el tamaño muestral para el presente estudio de 48 personas se optó por emplear la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Pedrosa et al., 2015). Los resultados se muestran en la tabla 11 donde se puede observar que en el G.E. la variable autoeficacia muestra una distribución normal, tanto en el pre- y postest; las dimensiones *Ajuste del Estudiante* y *Prácticas Instruccionales* muestran una distribución normal solo en el pretest, lo que no sucede en el postest; mientras que la dimensión *Manejo del Salón de Clase* no tiene una distribución normal ni en el pre- ni en el postest. En el G.C., ninguna de las dimensiones ni la variable presenta una distribución normal, ni en el pretest ni en el postest.

**Tabla 11**

*Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para los grupos control y experimental*

Variable	Medida	Grupo experimental		Grupo control	
		KS	Valor p	KS	Valor p
Autoeficacia	Pretest	,146	,200*	,235	,001
	Postest	,150	,200*	,281	,000
Ajuste del estudiante	Pretest	,208	,082	,197	,017
	Postest	,313	,000	,211	,007
Prácticas instruccionales	Pretest	,195	,128	,184	,034
	Postest	,229	,034	,233	,002
Manejo del salón de clase	Pretest	,253	,011	,260	,000
	Postest	,246	,015	,241	,001

*Nota:* Corrección de significación de Lilliefors      KS: Kolmogorov-Smirnov

### 3.1.1.3. Contraste de Hipótesis

#### a. Con relación a la primera hipótesis general

La hipótesis general plantea que la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) influye positivamente sobre la autoeficacia percibida en docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana, la cual se irá probando con las hipótesis específicas.

#### b. Con relación a la primera hipótesis específica

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental en cada una de las fases del estudio para la variable autoeficacia y para sus dimensiones, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico U de Man-Whitney para muestras independientes, ya que los datos no se ajustaban a la distribución normal de probabilidades.

En la tabla 12 se observan los resultados de la comparación de los G.E y G.C. antes de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena), en

donde se puede observar que, con niveles de significancia ( $p < ,05$ ) en los cuatro ítems (variable y tres dimensiones), no existe diferencias significativas porque los valores de  $p$  son mayores del valor establecido.

**Tabla 12**

*Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los G.C. vs. G.E. en el pretest*

Medida	Variable / Dimensión	Grupo	n	RP	U	z	p
Pretest	Autoeficacia	Experimental	15	21,80	153,000	-,784	,433
		Control	24	18,88			
	Ajuste del estudiante	Experimental	15	22,07	149,000	-,912	,362
		Control	24	18,71			
	Prácticas instruccionales	Experimental	15	22,63	140,500	-1,167	,243
		Control	24	18,35			
	Manejo del salón de clase	Experimental	15	16,47	127,000	-1,574	,116
		Control	24	22,21			

Por tanto, se acepta la primera hipótesis específica (H1) que negaba la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental antes del programa. Esto es lo esperable en tanto no había ninguna intervención en ninguno de los grupos, por lo que no había que esperar ninguna modificación de estos.

### c. Con relación a la segunda hipótesis específica

En la tabla 13 se observan los resultados de la comparación de los grupos experimental y control después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena). Se pueden observar niveles de significancia del 5 % ( $p < ,05$ ); en los cuatro ítems (en las tres dimensiones de la variable y a nivel de totales), lo que está indicando que existen diferencias significativas.

**Tabla 13**

*Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los G.C. vs. G.E. en el postest*

Medida	Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Postest	Autoeficacia	Experimental	15	30,57	21,500	-4,590	,000**
		Control	24	13,40			
	Ajuste del estudiante	Experimental	15	31,07	14,000	-4,852	,000**
		Control	24	13,08			
	Prácticas instruccionales	Experimental	15	30,63	20,500	-4,661	,000**
		Control	24	13,35			
	Manejo del salón de clase	Experimental	15	29,80	33,000	-4,310	,000**
		Control	24	13,88			

Nota: \*p < .05 \*\*p < .01

De acuerdo con estos resultados, se acepta la segunda hipótesis específica (H2), la que afirma que existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena). Como se ha visto en la tabla 10, el puntaje promedio del grupo experimental, para la variable Autoeficacia y sus dimensiones, es mayor a la del grupo control.

#### **d. Con relación a la tercera hipótesis específica**

En la tabla 14 se muestran los resultados del G.E. antes y después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena). Como los datos de la variable autoeficacia pre y postest provienen de una distribución normal, se realiza la comparación mediante la prueba T de Student; los resultados de dicha comparación indican que existen diferencias significativas entre el pre- y el postest. El GE obtuvo mayor puntaje promedio en el post test que en pretest (ver tabla 10).

**Tabla 14**

*Comparaciones con la prueba T de Student en el G.E. en el pre- y postest*

Grupo	Variable	Medida	n	Media	t	p
Experimental	Autoeficacia	Pretest	15	-13,533	-24,961	,000*
		Postest	15			

Nota: \*p < .05 \*\*p < .01

En la tabla 15 se muestran los resultados del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena). Como los datos de las dimensiones *Ajuste del Estudiante*, *Prácticas Instruccionales* y *Manejo del Salón de Clase* en el pre- y postest no provienen de una distribución normal, se realiza la comparación mediante la prueba Wilcoxon, donde dichas comparaciones a un nivel de significancia del 5 %, nos indica que existen diferencias significativas entre el pre- y postest.

**Tabla 15**

En concordancia con los resultados obtenidos, se acepta la tercera hipótesis específica (H3), que afirma que existe diferencia significativa entre los resultados del grupo experimental antes y después del programa.

#### **e. Con relación a la cuarta hipótesis específica**

En la tabla 16 se muestran los resultados del G.C. antes y después de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena), en la cual se puede observar que con niveles de significancia del 5% ( $p < ,05$ ) en la dimensión *Prácticas Instruccionales* existe diferencias significativas, pero no en las otras dos ni en la variable Autoeficacia.

**Tabla 16***Comparaciones con la prueba de Wilcoxon en el G.C. en el pre- y postest*

Grupo	Variable / Dimensión	Medida	n	z	p
Control	Autoeficacia	Pretest	24	-1,504	,133
		Postest	24		
	<i>Ajuste del Estudiante</i>	Pretest	24	-,666	,505
		Postest	24		
	<i>Prácticas Instruccionales</i>	Pretest	24	-2,308	,021*
		Postest	24		
	<i>Manejo del Salón de Clase</i>	Pretest	24	-,061	,952
		Postest	24		

Nota: \*p < .05 \*\*p < .01

Bajo estos resultados, se acepta la cuarta hipótesis específica (H4), (que expresa que no existe diferencia significativa entre el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo control antes y después de la aplicación del programa Mindfulness (Conciencia Plena) en tanto que solo hay diferencia significativa en una de las dimensiones estudiadas (*Prácticas Instruccionales*), lo que hace que no haya una diferencia evidente o significativa entre los grupos.

### 3.2 Discusión de resultados

Los resultados de esta investigación se han analizado en función de los objetivos e hipótesis tanto generales como específicos, integrando aspectos del marco teórico.

Para identificar si se dieron diferencias significativas entre el pretest y el postest en el G.C., en relación con el incremento de la autoeficacia, se ha efectuado la prueba de Wilcoxon y se ha comprobado que los valores encontrados son < 0,05. Por otra parte, tal como se esperaba, el G.C. no ha variado en grado significativo sus niveles de autoeficacia pues no se le aplicó el programa Mindfulness (Conciencia Plena). Los miembros de este grupo participaron en otras capacitaciones (propias del programa general de capacitación de la institución).

El objetivo general fue identificar los efectos de un programa de Mindfulness (Conciencia Plena) sobre el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de una

universidad particular de Lima Metropolitana.

La hipótesis general fue que la aplicación de un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) mejoraría el nivel de autoeficacia percibida por los docentes de una universidad particular de Lima Metropolitana.

El planteamiento de esta investigación propugna un efecto positivo del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) sobre la Autoeficacia percibida; en este caso, del docente universitario. La autoeficacia alude a las creencias que las personas tienen acerca de su capacidad para realizar algo (Bandura, 1977). El *Mindfulness*, por su parte, propende a una re-percepción de la propia producción consciente (Shapiro y Carlson, 2014); es decir, la capacidad metacognitiva de observar a distancia lo que uno está pensando sin juicios ni prejuicios. Esta re-percepción abre la posibilidad de generar procesos con resultantes positivos, tanto cognitivos como emocionales. Cuidando de no generalizar a otras poblaciones y ciñéndose al ámbito de esta población en particular, el programa logró su objetivo.

Las neurociencias vienen corroborando la relevancia del *Mindfulness* en diferentes ámbitos; el surgimiento de la Neurociencia Contemplativa o, más específicamente, la Neurociencia del *Mindfulness* es prueba de ello. Esta busca explorar y medir el efecto de las prácticas contemplativas (entre ellas la meditación y la atención plena) en el funcionamiento cerebral y del sistema nervioso. Y los resultados a la fecha indican beneficios del orden afectivo, intrapersonal e interpersonal (Davis y Hayes, 2011). Goleman y Davidson (2018) indican incremento de la calidad de vida al estimular la regulación emocional y la concentración. Por su parte Lazar et al. (2005), apuntan a que estos beneficios dejan una huella estructural en el cerebro.

Hay relativamente pocas investigaciones que correlacionen las dos variables: Autoeficacia docente y *Mindfulness*. En el plano internacional, lo hacen las investigaciones de Amutio-Kareaga et-al. (2015), la de Azevedo y Menezes (2020) y la de Walker (2017), aunque con población no docente universitaria; mas en el ámbito nacional, ninguna. Esta es la razón por la que no se puede hacer mayor comparación o contrastación con resultados en poblaciones nacionales.

A partir de los resultados de esta investigación, se acepta la hipótesis general que establece que la aplicación de un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) incrementa la autoeficacia de los docentes. En otras palabras, se puede señalar que la diferencia hallada se debe a los cambios suscitados a raíz del programa aplicado.

Los resultados del presente estudio muestran que el programa aplicado

*Mindfulness* (Conciencia Plena) a los miembros del grupo experimental tuvo un efecto positivo sobre el nivel de autoeficacia percibida de los docentes participantes. La diferencia estadística entre el pre y postest del G.E. es significativa al 95 %. Tal afirmación se ve respaldada por el hecho de que los resultados del G.C. no han experimentado un cambio significativo entre el pre y el postest. Por tanto, se puede postular que la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) ha incrementado la autoeficacia percibida de los participantes que experimentaron dicho programa.

Cabe mencionar que la autora de la prueba no proporciona una escala que indique niveles alto, medio o bajo, pues refiere que, “por lo general, estos no son útiles para la investigación porque convierten una variable continua en categórica, lo que da como resultado una menor variabilidad en los datos” (Tschannen-Moran, M., comunicación personal, 26 de enero de 2023).

Pues bien, en el diálogo con otros estudios, se puede observar que algunos encontraron resultados similares; otros, discreparon.

En la investigación de Walker (2017), por ejemplo, la autora encontró que no había diferencias significativas en la medición que realizara en lo referente al incremento de la autoeficacia docente; pero sí halló un incremento en el *Mindfulness* de su grupo experimental. Por tanto, hay una discrepancia entre su investigación y la presente. En el caso de este estudio, los resultados sí resultan ser significativos en lo que a autoeficacia se refiere. Una posible explicación a este dato es que la autoeficacia del docente universitario puede que varíe en relación con la del docente escolar, en la medida en que este último suele vivir situaciones aun de mayor agotamiento en lo que a tiempo de planificación y elaboración de clases se refiere. Sus tiempos de trabajo son más extendidos y laboran con una misma población estudiantil. Así también hay diferencias de metodología, contenido y formas diferenciadas de evaluación.

Walker (2017) sugiere realizar el programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) en menos tiempo, dadas las exigencias laborales del personal escolar. En esto pudimos coincidir por el hecho de tener que ajustar los tiempos de los profesores de la universidad con los tiempos asignados a la capacitación.

Por otro lado, y a pesar de ser muestras diferentes, coincidimos con los hallazgos de Muñoz (2018), en la medida que encuentra resultados significativos con respecto a que el *Mindfulness* se convierte en una estrategia efectiva en relación con el análisis costo-beneficio, para incrementar el bienestar académico de los sujetos de su muestra (estudiantes de medicina); sobre todo, en lo referente a la disminución del agotamiento

emocional y el aumento en la satisfacción en los estudios. En la presente investigación, se concuerda que es un abordaje viablemente económico para garantizar un uso efectivo y adecuado de los recursos disponibles y que con poca inversión se puede contribuir a incrementar el nivel de bienestar de la población estudiada, en este caso el de los docentes universitarios. Los estudios de Yeager y Walton (2011) así como el programa Expande tu Mente que hizo el Minedu (2017) y la investigación de Hölzel, Lazar, Gard, Schuman-Oliver, Vago y Ott, (2011) así lo corroboran.

En lo que se difiere de la investigación de Muñoz (2018) es que en la presente sí se pudo incrementar el nivel de autoeficacia de la muestra estudiada. Se podría explicar esta discrepancia en función de las características de la muestra que utilizó (estudiantes de medicina), que de por sí es una población que recién empieza su vida profesional y están sometidos a mayores niveles de estrés y a horarios mucho más difíciles. La muestra de docentes universitarios, con la que se trabajó en esta investigación tiene, en cambio, horarios más flexibles, está consolidada en su quehacer académico por los niveles de experiencia alcanzados, se interrelaciona con estudiantes de diversos estratos e ideologías, los tiempos son más cortos (un ciclo académico es menos de un semestre); por tanto, puede gozar de un mayor nivel de bienestar, lo que eleva la autoeficacia de esta muestra. Esto no va en detrimento de que se puede lograr dicho incremento con poblaciones menos favorecidas.

En lo que atañe a la investigación de Body, Ramos, Recondo y Pelegrina. (2016), con su estudio de metodología cuasi experimental, esta investigación coincide en que, así como ellos encontraron un incremento en los niveles de inteligencia emocional intra- e interpersonal, también aquí se verificó un incremento en el nivel de autoeficacia percibida. Se sustenta esta apreciación en los estudios de Shapiro y Carlson (2014) cuando se refieren a que el *Mindfulness* procura un efecto de Re-percepción. Así pues, el *Mindfulness* propicia una mirada autorreflexiva cada vez más precisa y profunda, que logra desarrollar en quien la practica consistentemente una actitud de mejora y vitalidad constantes que elevan los niveles personales de bienestar, rendimiento y productividad. Esto lo corroboran las neurociencias usando estudios de neuroimagen que arrojan que esta actitud, a la que lleva la meditación, produce una activación de la corteza prefrontal (la zona relacionada a las funciones ejecutivas, la toma de decisiones y la atención). Además, de una mayor actividad de la corteza cingulada y de la corteza insular - responsables de la detección de señales físicas pasajeras, claves en la sensación de *sí mismo* (Treadway y Lazar, 2009; Craig, 2004).

A manera de conclusión, en función de los conceptos teóricos estudiados y los resultados presentados, tanto en las bases teóricas como en los antecedentes, se puede ir planteando, con la cautela debida, que el *Mindfulness* puede contribuir a incrementar la autoeficacia percibida docente.

Ya existe ingente evidencia neurocientífica acerca de que las experiencias que se van logrando con la práctica del *Mindfulness* modifican o moldean el cerebro, lo cual abre perfectamente la posibilidad de entrenar la mente para lograr estos cambios. Unos minutos diarios de ejercitar la atención consciente produce sorprendentes beneficios. Aunque, ciertamente, no todos los que se proclaman o publicitan, porque -reiterando- no es una herramienta infalible de alcance total. La experiencia concreta informa que se pueden obtener rápidos beneficios iniciales, pero evidentemente mientras más sean las horas de práctica, mayores serán los progresos obtenidos; aunque, donde se puede apreciar verdaderas transformaciones neurobiológicas es en los niveles de entrenamiento avanzado (Goleman y Davidson, 2018; Puig, 2017; Kabat-Zinn, 2016).

El *Mindfulness* dista de ser la panacea para los problemas que agobian a la sociedad, pero permite acceder a una estrategia práctica, a un estilo diferenciado de vida y a una manera de interpretar el mundo muy oportuna para la realidad docente.

Los importantes avances en el campo de las neurociencias y el desarrollo de las tecnologías de neuroimagen han abierto una nueva perspectiva de investigación (Newbery, 2016). Los estudios revisados sugieren que la meditación genera cambios, tanto funcionales como estructurales en el cerebro y, por tanto, también en la autoeficacia personal, aunque los mecanismos que subyacen a estas observaciones y las relaciones existentes entre ambas vías de investigación ameritan delimitarse con mayor claridad.

Algunos autores, entre ellos Didona (2014), previenen de que estos resultados descriptivos y explicativos deben considerarse como provisionales, ya que existen relativamente pocos estudios rasgo/estado; la mayoría tienen muestras pequeñas y son estudios correlacionales. Estos factores estarían limitando la posibilidad de establecer relaciones causa-efecto entre el *Mindfulness*, la autoeficacia percibida y la experiencia emocional.

En lo que respecta a la dimensión *Ajuste del Estudiante*, referida a la autovaloración que realiza el maestro de su capacidad para influir positivamente en los estudiantes, se puede apreciar que hubo una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental. Una explicación a esto es que en la labor de la práctica cotidiana, los docentes que consiguen elevar y mantener una alta autoeficacia, pueden contribuir de

manera decisiva, no solo a fortalecer la autoeficacia de los estudiantes, sino también a incrementar la relación entre aquella y el rendimiento académico.

Resulta evidente, tal como lo acredita Campos (2010) - citando el informe *Teachers and Educational Quality* de la Unesco-, que la calidad de la educación está directamente ligada a la calidad del educador y, por tanto, es clave que aquel esté inmerso en una dinámica de formación y capacitación continua; y si es en un proceso de automejoramiento y desarrollo personal permanente, mejor. Como diría Tonucci (2020): “No basta con cambiar la infraestructura: un buen maestro es garantía de una buena educación... y los chicos lo saben”.

Será importante para los docentes, por tanto, observar y entrenar las propias creencias de autoeficacia, pues está jugándose en canchas decisivas, es decir, en la vida de seres humanos (sus estudiantes). “La autoeficacia es contagiosa”, es una radical afirmación de Pajares (2006, p. 361).

Con respecto a la dimensión de la Eficacia percibida en las *Prácticas Instruccionales*, relacionada con la autovaloración del docente para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico, también se verifica en la muestra experimental una diferencia significativa con respecto al grupo control. Soriano (2008) señalaba que el *Mindfulness* mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje favoreciendo que docentes y estudiantes optimicen sus capacidades cognitivas y, en particular, la atención; los hace más conscientes de sí mismos, de su entorno y de las personas con las que interactúan. Esto último viene en línea con procurar constuir una ética de tres dimensiones (donde uno no solo se responsabiliza de sí mismo y del otro sino también del planeta (Vallaey, 2014). El docente autoeficaz ha incrementado su confianza para saber interiormente que su accionar tendrá un alcance significativo en sus alumnos.

Y por último, la dimensión *Eficacia percibida en el Manejo del Salón de Clase*, que explora la autovaloración del maestro en función de su capacidad para mantener el orden de la clase y la disciplina se verifica también una diferencia significativa en el grupo experimental sobre el grupo control. Apoyan este hallazgo algunos de los estudios antes mencionados. Por ejemplo, García-Rubio et. al. (2016) presentaron los efectos de una intervención breve basada en el *Mindfulness* (en alumnos de primaria), con la que consiguieron una disminución de problemas de conducta y estrés, acompañado de una mejora de las relaciones sociales y un aumento de la relajación.

También Modrego-Alarcón, Martínez-Val, Borao, Margolles y García

Campayo, (2016), mencionan que los profesores que usan el *Mindfulness* incrementan la sensación de bienestar y reducen los niveles de estrés cuando están en el aula; sienten que sus estrategias y habilidades para controlar y mejorar la conducta del grupo en clase se ha incrementado, lo que les permite el establecimiento de una relación de apoyo con los alumnos.

Complementan estas impresiones Oberle y Schonert-Reichl (2016) quienes observaron que a mayor estrés del profesor habrá mayor distanciamiento del alumno y una disminución del rendimiento académico. Ellos hallaron una correlación positiva entre el estrés del docente con el estrés del alumno, usando los niveles de cortisol como indicador.

López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2015) investigaron que las estrategias de relajación y el *Mindfulness* correlacionaban positivamente con el rendimiento académico y un favorecedor clima de aula.

Las investigaciones confirman que los profesores con alta autoeficacia tienen una sensación interior de mayor éxito con sus estudiantes. Los docentes que mantienen un nivel bajo de autoeficacia tienden a desarrollar, no solo interrelaciones más tensas y rígidas, sino también, dificultades personales más arraigadas, tales como el estrés tóxico que puede tener consecuencias serias en la salud.

Todo lo cual nos permite colegir que incrementando recursos interiores, se puede refrozar y desarrollar relaciones más saludables en el salón de clase.

A lo largo de la investigación se ha podido constatar la importancia que tienen las creencias de las personas sobre la realidad misma y cómo ejercen una poderosa influencia en los niveles de realización o logro personal (Pajares, 2006). En este estudio, las creencias pedagógicas de los profesores vienen a ser el motor de su práctica profesional, lo que hace clave la metacognición (Prieto, 2007).

Asimismo, el *Mindfulness* resultó ser una herramienta importante para construir el incremento de la autoeficacia, tal como lo acreditan los resultados obtenidos. Todo esto, bajo la atenta mirada de las neurociencias que nos ayudan a evidenciar las áreas neurocerebrales que se ven estimuladas y afectadas en todo el proceso.

El *Mindfulness* puede ayudar a vivir más en el presente, tener mayor afecto positivo, con menos reactividad al estrés y, sobre todo, con una mejor vitalidad cognitiva (Treadway y Lazar, 2009).

## **CAMBIOS NEUROPSICOLÓGICOS EN LA AUTOEFICACIA DOCENTE DESPUÉS DE UN PROGRAMA DE MINDFULNESS**

Existen varios cambios neuropsicológicos que se han asociado con la práctica regular de la atención plena (*mindfulness*). A continuación, se presentan algunos de los cambios neuropsicológicos que se han encontrado en los estudios previamente citados:

**Cambios en la estructura cerebral:** Algunos estudios han encontrado que la práctica regular de *Mindfulness* puede aumentar el grosor de la corteza prefrontal, que está asociada con la toma de decisiones y la regulación emocional. También se ha observado un aumento en la densidad de materia gris en áreas como el hipocampo, que está involucrado en la memoria y el aprendizaje.

**Cambios en la función cerebral:** La práctica de *Mindfulness* ha sido asociada con cambios en la actividad cerebral en regiones involucradas en la regulación emocional y la atención, como la corteza prefrontal dorsolateral, la ínsula y la corteza cingulada anterior.

**Mejora en la atención y la concentración:** Se ha encontrado que la práctica de *Mindfulness* mejora la atención sostenida y selectiva, la capacidad de mantener la concentración en una tarea específica y de filtrar la información distractora.

**Reducción del estrés y la ansiedad:** La práctica regular de *Mindfulness* se ha relacionado con una disminución del estrés y la ansiedad, lo que se ha asociado con cambios en la actividad de la amígdala, una estructura cerebral implicada en la respuesta emocional al estrés.

**Mejora en la regulación emocional:** La práctica de *Mindfulness* ha demostrado mejorar la capacidad de regular las emociones, lo que se ha relacionado con cambios en la actividad cerebral en regiones como la ínsula y la corteza prefrontal ventromedial.

Es importante destacar que estos cambios neuropsicológicos son generalmente el resultado de la práctica regular de *Mindfulness* durante un período prolongado de tiempo. En un programa de *Mindfulness* para docentes, se puede esperar que estos cambios se produzcan en cierta medida, pero pueden variar según la intensidad y duración del programa.

## CAMBIOS EN LA AUTOEFICACIA DOCENTE

La autoeficacia docente se refiere a la creencia que un docente tiene sobre su capacidad para enseñar de manera efectiva y lograr resultados positivos en sus estudiantes. Los programas de *Mindfulness* se han utilizado en la educación como una herramienta para mejorar la salud mental y emocional de los docentes y, por lo tanto, se cree que pueden influir en su autoeficacia docente.

Algunos estudios han encontrado que los programas de *Mindfulness* pueden mejorar la autoeficacia docente:

- Al disminuir el ruido mental (activación del sistema neuronal por defecto - DMN), o mente errante, responsable en gran parte de nuestro estado de ánimo y hasta de la propia infelicidad, empieza a desactivarse, lo que coincide con una percepción diferenciada de la realidad: más focalizada en el aquí y ahora.

- Al aumentar la conciencia y la aceptación de los propios pensamientos y emociones del docente, asumiendo lo que es y no lo que debiera ser. Esto puede llevar a una mayor confianza en su capacidad para manejar situaciones estresantes y difíciles en el aula.

- Al cultivar una mayor sensación de calma y equilibrio, lo que mejora su capacidad para tomar decisiones efectivas y así crear un ambiente de aprendizaje positivo.

En resumen, se cree que los programas de *mindfulness* pueden tener un *impacto* positivo en la autoeficacia docente al mejorar la conciencia emocional, la confianza en la capacidad para manejar situaciones estresantes, la toma de decisiones efectivas y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo. Sin embargo, se necesitan más estudios para confirmar estos hallazgos y explorar los efectos a largo plazo de los programas de *mindfulness* en la autoeficacia docente.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la presente investigación se implementó un programa de *Mindfulness* (Conciencia Plena) para medir su efecto sobre la autoeficacia de docentes universitarios de una universidad particular de Lima Metropolitana, logrando las siguientes conclusiones:

- Primera: Se llegó a la conclusión general de que el programa propuesto de *Mindfulness* (Conciencia Plena) incrementó el nivel de autoeficacia docente universitaria, pues los resultados arrojaron un nivel de influencia significativa. Esta conclusión viene a proporcionar evidencia adicional acorde a los hallazgos existentes que señalan que el *Mindfulness* puede ser una herramienta valiosa para ayudar a incrementar, entre otros, la autoeficacia docente y, por extensión, la estudiantil. Estos hallazgos sugieren que la implementación de programas de *Mindfulness* en entornos educativos universitarios puede ser beneficioso no solo para los docentes, sino también para los estudiantes, ya que la autoeficacia docente está relacionada con un mejor desempeño, mayor rendimiento y satisfacción en el aula.
- Segunda conclusión: En cuanto al objetivo específico 1 (Comparar el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por los docentes del grupo control *antes* de la aplicación del programa *Mindfulness* (Conciencia Plena) (O1 vs. O3), se puede apreciar que no hay diferencias en los puntajes de ambos grupos. Los puntajes en el nivel de autoeficacia percibido son similares en ambos grupos. Esto es lo esperable al inicio del programa pues no se había realizado ningún cambio preestablecido en ninguno de los grupos en cuestión.
- Tercera conclusión: En lo que respecta al objetivo específico 2 (Comparar el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo experimental y el percibido por

los docentes del grupo control *después* de la aplicación del programa Mindfulness (Conciencia Plena) (O2 vs. O4), se puede encontrar importantes diferencias en los resultados de ambos grupos. Específicamente, en el grupo control no se evidencian diferencias, mas en el grupo experimental se puede observar que sí hay puntajes distintos al término del programa.

No hay diferencias en los puntajes del grupo control, puesto que al haberse ceñido a los cursos cotidianos de capacitación docente que se dictan usualmente, es como si no se hubiese realizado algún cambio relevante en este. Pero en el grupo experimental los cambios en los puntajes revelan una modificación significativa.

Esto se puede haber dado así en tanto los docentes se entrenaron en enfocarse en el presente y en cultivar una mayor sensación de calma y equilibrio, lo que pudo redundar en mejorar la conciencia emocional, la confianza en la capacidad para manejar situaciones estresantes, la toma de decisiones efectivas y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo.

Cuarta conclusión: Al atender al objetivo específico 3 (Comparar las diferencias en la autoeficacia percibida en el grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa), observamos que la autoeficacia percibida en este grupo se ha incrementado al final del programa de un modo significativo. Y es que al mejorar su capacidad para tomar decisiones efectivas y al proyectarse creando ambientes de aprendizaje positivos es claro que la emociones positivas empiezan a fluir a hacerse más cotidianas y por tanto a generar una sensación interior de crecimiento, lo cual ya es satisfactorio de por sí.

- Quinta conclusión: Por último, situándonos en el objetivo específico 4 (Comparar el nivel de la autoeficacia percibida por los docentes del grupo control *antes* y *después* de la aplicación del programa Mindfulness (Conciencia Plena) (O3 vs. O4), se constata que en el grupo control, básicamente, no aparecen diferencias en sus puntajes lo que hace deducir por consecuencia lógica que se ha mantenido en los niveles iniciales. Este resultado coadyuva a la afirmación de que el programa, aplicado a esta específica población, tuvo un nivel de efectividad, confirmando que los programas de mindfulness pueden tener un impacto positivo en la autoeficacia docente al mejorar la conciencia emocional, la confianza en la capacidad para manejar

situaciones estresantes, la toma de decisiones efectivas y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo. Sin embargo, se necesitan más estudios para confirmar estos hallazgos y explorar los efectos a largo plazo de los programas de mindfulness en la autoeficacia docente.

## RECOMENDACIONES

A partir del marco teórico, los resultados obtenidos e inclusive contando con las limitaciones, se proponen las siguientes recomendaciones en tres perspectivas.

Desde la perspectiva teórico-conceptual se puede proponer lo siguiente:

- Será importante incidir en estudios que profundicen en la realidad de esta temática, puesto que hay pocos estudios que asocien estas variables (*Mindfulness* y Autoeficacia). Hay que tener en cuenta que el gremio docente universitario es una población poco atendida e investigada, y se suele presuponer que está capacitada para lidiar con todas las demandas cognitivas, emocionales e interrelacionales que la labor requiere.
- Promover en los docentes una mirada autorreflexiva, a través de seminarios, talleres, workshops, o cursos de capacitación cortos que incrementen el autocuidado de su persona, la autorregulación, el bienestar para así ayudar a su vez a sus estudiantes en sus propios procesos de autorregulación.
- En consideración al punto anterior, es muy importante apelar e invocar a respetar los principios ontológicos y axiológicos del *mindfulness*. Es decir, no debe ser usado indiscriminadamente con fines comerciales o sus equivalentes. Adscribiéndonos a las observaciones de Richardson y Dahl (2018), que dicen que la atención plena y las prácticas contemplativas relacionadas no se desarrollaron originalmente para curar o tratar cuestiones patológicas ni para la elevación de la productividad empresarial ni, por supuesto, para elevar el rendimiento académico. Tienen un fin mucho más delimitado y original: el despertar de la conciencia. Su

objetivo original es una profunda exploración de la mente con la finalidad de lograr una profunda transformación del ser.

Desde la perspectiva científico-metodológica:

- Se hace necesario una mayor rigurosidad metodológica para futuras propuestas de programas de este estilo. Tal como señala Bishop (2004) (citado en Didonna 2014), el Mindfulness en la última década ha pasado a ser el foco de considerable atención en la comunidad científica, pero declara la necesidad de definirlo mejor operacionalmente.
- Estudios de corte experimental y especialmente longitudinal serán muy pertinentes para comprobar relaciones causales y profundizar en las variables estudiadas.
- Una recomendación para futuros trabajos es medir la actitud *Mindfulness* antes y después de los talleres (además de la autoeficacia docente) y poder establecer espacios de reevaluación o seguimiento con tiempos definidos de largo aliento, de tal manera que se puedan llevar a cabo estudios longitudinales más precisos.
- Será muy importante contar, en una próxima investigación, con un seguimiento más minucioso de las tareas encomendadas dentro del programa, usando tecnología móvil (aplicaciones -apps -, etc.). Así se podrá tener mayor precisión en la medición de las variables. Aún es escasa la investigación con respecto a las cuestiones de duración, intensidad y espaciamiento de las prácticas formales e informales de la meditación.
- En relación con el punto anterior, aprovechar el uso de tecnología móvil para difundir la capacitación contemplativa y a la vez evaluar su impacto, de tal forma que se vayan solventando algunos de los principales retos metodológicos. Esto también ayudaría a expandir y estandarizar la capacitación en diferentes espacios y contextos enriqueciendo el tratamiento de las diferencias individuales.
- Con respecto a la escala TES, será importante analizar la estructura factorial de la escala para futuras aplicaciones, ya que puede requerir modificaciones cuando se administra a diferentes muestras (Koniewski, 2018).
- Otra posibilidad en posteriores estudios será evaluar la autoeficacia contrastándola con la información de la evaluación de los alumnos. No se trata solo de contar con instrumentos de autoinformación.

Desde la perspectiva contextual y práctica:

- Será importante continuar ahondando en las investigaciones con esta población, dado que resulta ser un personal de especial importancia en el engranaje del sistema educativo. Hay pocos estudios sobre mindfulness y autoeficacia en el ámbito docente universitario.
- Acogiendo la recomendación de Schoeberlein, Schoeberlein y Sheth (2009), conviene introducir el *Mindfulness* de forma progresiva y respetuosa con las políticas de cada centro. Se puede agregar, de manera sinérgica, apuntando a hacer equipos de trabajo con los que se potencie el seguimiento y, por ende, la investigación.
- Tal como lo sugiere Palomero (2016), sería conveniente que la intervención del mindfulness se dirija, simultáneamente, tanto a profesores como a estudiantes [y más adelante incluir a los padres de familia], lo que podría multiplicar sus beneficios.
- Sería muy recomendable que dentro de los ámbitos universitarios haya espacios que promuevan este tipo de talleres para los maestros. Con ello se lograría aliviar la carga docente, invitarlos a revisar su modo de intra e interrelacionarse y desarrollar una saludable autoeficacia.
- Desde una línea institucional, y con una metodología transversal, los centros educativos pueden asumir la conciencia plena como un estilo global para estimular el cerebro y su neuroplasticidad, y no como una mera repetición automatizada de técnicas de relajación. Es muy importante que los profesores cuenten con experiencias que abran espacios internos de desarrollo personal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, R. y Fernández, M.J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), pp. 145-166.
- Adluru, N., Korponay, C., Norton, D.; Goldman, R. y Davidson, R. (2020). BrainAge y análisis volumétrico regional de un monje budista: un estudio de caso de resonancia magnética longitudinal. *Neurocase*, 26(2), pp. 79-90. DOI: 10.1080 / 13554794.2020.1731553
- Águila, C. (2020). Mindfulness e investigación psicológica positivista: críticas y alternativas. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), pp. 57-69. DOI: 10.25115/psye.v10i1.2159
- Aguirre, D. (2020). Mindfulness en el manejo de la ansiedad en alumnos con trastorno del espectro autista [Tesis de licenciatura]. Universidad de Lima.
- Albrecht, N., Albrecht, P. y Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), pp. 57-82. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aloe, A., Amo, L., y Shanahan, M. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), pp. 101-126.
- Álvarez, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, 10, pp. 49-97. Recuperado de <https://goo.gl/eMTWKE>
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J., y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443.
- Amutio-Kareaga, A. (1998). Nuevas perspectivas sobre la relajación. Desclée de Brouwer.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. *Social, science & Medicine*, 36(6), pp. 725-733. Doi:10.1016/0277-9536(93)90033-Z
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2012). *Programa "Aulas felices"*. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza: SATI.
- Arístigue, R. (2017). Fenomenología Hermenéutica, Análisis Existencial, Mindfulness. *Revista Interamericana*, 1, pp. 1-29.
- Arrasco, N. (2017). *Aplicación y Validación del programa Mindfulness para mejorar la atención plena en estudiantes de pregrado de una universidad de Lima* [Tesis

- doctoral). Universidad César Vallejo.
- Ashton, P., Buhr, D. y Crocker, L., (1984). Teachers' sense of efficacy: a self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Aurelio, M. (2019). *Meditaciones*. Greenbooks editore.
- Azevedo ML, Menezes CB. (2020). Efeitos do Programa Terapia Cognitiva Baseada em Mindfulness sobre el estresse, autoeficácia e Mindfulness en universitários. *SMAD, Rev. Eletronica Saude Mental Álcool Droga.*;16(3): 44-54.doi: <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.165513>
- Baer, R., Smith, G., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., y Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), pp. 231-255.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), pp. 359-373.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Revista Evaluar*, 2(15), pp. 7-37
- Bandura, A. (2001). Teoría cognitiva social: una perspectiva agencial. *Revisión anual de psicología*, 52 (1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), pp. 164–180. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barnes, N., Hattan, P., Black, D., y Schuman-Olivier, Z. (2017). An examination of mindfulness-based programs in US medical schools. *Mindfulness*, 8(2), 489-494.
- Barnett L, Madison G (Eds) *Existential therapy: Legacy, vibrancy, and dialogue*. New York: Routledge, 159-170.
- Barreiro, A., y Castorina, J. A. (2006). Dos perspectivas sobre la creencia en la justicia del mundo: naturalismo versus legitimación ideológica. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 97-121.
- Basurco, S. (2019). *Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bembenutty, H. (2007). "The last word: an interview with Frank Pajares: god, the devil, William James, the Little Prince and self-efficacy". *Journal of advanced Academics* 18, pp. 660-677.
- Benson-Henry Institute (2021). Recuperado de <https://bensonhenryinstitute.org/mission-history/>
- Biggs, J. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about Mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64(1), pp. 71-83.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), pp. 230-241.
- Bisquerra, R. (1987). La prueba de Levene para la homogeneidad de varianzas en el

- BMDP. *Revista de Investigación Educativa*. 5(9), 79-85.
- Black, D., Milam, J., y Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124(3), pp. 532-541.
- Blackburn, E. y Epel, E. (2017). *El efecto telómero: un enfoque revolucionario para vivir más joven, más saludable, más tiempo*. Gran Central Publishing. p. 416. DOI: ISBN9781455587971
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. C. y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 11(3), 1-27. Recuperado de: <http://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214>
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular las emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), pp. 47-59
- Braxton, J., Bray, N. y Berger, J. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41(2), Mar- Apr 2000, pp. 215-227.
- Briner, R., y Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success*. London: Worklife Support Ltd/Hamilton House. Recuperado de <http://www.teachertoolkit.me/wpcontent/uploads/2014/07/5902birkbeckwbperfsu mmaryfinal.pdf>
- Broderick, P.C. y Metz, S. (2009). Learning to breathe: a pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), pp 35-46.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research in Education*, 69, pp. 67-80.
- Brown, L., Forman, E., Herbert, J., Hoffman, K., Yuen, E. y Goetter, E. (2011). Un ensayo controlado aleatorio de terapia de comportamiento basada en la aceptación y terapia cognitiva para la ansiedad de prueba: un estudio piloto. *Modificación del comportamiento*, 35 (1), pp. 31-53.
- Brown, K., Ryan, R., y Creswell, J. (2007). La atención plena: Fundamentos teóricos y pruebas de sus efectos saludables. *Investigación psicológica*, 18 (4), pp. 211-237.
- Brown, K., y Ryan, R. (2003). Los beneficios de estar presentes: la atención consciente y su papel en el bienestar psicológico. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), p. 822.
- Cahn, B., y Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological bulletin*, 132(2), p. 180.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. La educación. *Revista digital*, 143, pp. 1-14.
- Campos Méndez, R. (2015, May 3). *Estudio sobre la prevalencia de la fatiga de la compasión y su relación con el síndrome de "burnout" en profesionales de Centros de Mayores en Extremadura* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46176&info=resumen&idiomas=ENG>
- Canto, J. (2011). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia*, 2(18). ISSN 2448-525X.
- Capó, M. (2006). Neuroética. Derecho y Neurociencia. *Ludus Vitalis*, 14(25), pp. 164-176.

- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: *The Philadelphia Mindfulness Scale. Assessment, 15*(2), 204-223.
- Cárdenas, M. (2017). *Programa de entrenamiento Mindfulness y su efecto en el aprendizaje de matemáticas en estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución Educativa José Pardo y Barreda de Chíncha* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la teoría de la Autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología, 16*(4), pp. 61-89.
- Cash, E., Salmon, P., Weissbecker, I., Rebholz, W. N., Bayley-Veloso, R., Zimmaro, L. A. y Sephton, S. E. (2014). Mindfulness meditation alleviates fibromyalgia symptoms in women: results of a randomized clinical trial. *Annals of Behavioral Medicine, 49*(3), pp. 319-330
- Caso, C., López, A., Pérez, R. y Río, M. (2012). Introducción a la Estadística Económica. Oviedo, España: Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Oviedo.
- Cayoun, B. (2013) *TCC con Mindfulness integrado Principios y prácticas*. Desclée de Brouwer
- CBE (Cultivando Balance Emocional) (2011). *Guía del maestro. Santa Barbara Institute for Consciousness Studies*. Recuperado de: <http://cultivating-emotional-balance.org/wp-content/uploads/2016/11/CBE-Guia-completa.pdf>
- Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J., y García-Campayo, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del psicólogo, 38*(1), pp. 12-18.
- Cebolla y Martí, A., García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2014). *La atención plena y ciencia: de la Tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro Internacional de Neurociencia para el Desarrollo Humano. (2013). Líneas de Investigación. Lima: Autor.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(4), pp. 331-346.
- Cheon, S., Reeve, J., y Moon, I. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*(3), pp. 365-396.
- Chiesa, A., Calati, R., y Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical psychology review, 31*(3), pp. 449-464.
- Citarella, A., Briegas, J., Iglesias, A., y Castro, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 2*(1), pp. 479-488.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario Sentimiento de Autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica, 15*(2), 97-107.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2013). La teoría de la Autoeficacia y el Desempeño Docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares 4*(2), pp. 107-123. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>
- Coz, A. (2019). *Estilo motivacional docente, tipo de motivación, autoeficacia, ansiedad*

- y *rendimiento en matemáticas* [Tesis de licenciatura]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cronbach, L. J., Schönemann, P., y McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25(2), pp. 291-312.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona, España: Kairós
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. New York, EUA: Andrés Bello.
- Davidson, R., Jackson, D. C., y Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psychological bulletin*, 126(6), p. 890.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., y Sheridan, J. (2003). Las alteraciones en el cerebro y la función inmune producida por la meditación consciente. *La medicina psicosomática*, 65(4), pp. 564-570.
- Davidson, R. y Dahl, J. (2018). Outstanding challenges in scientific on mindfulness and meditation. *Perspectives on Science*, 13(1), pp. 62-65.
- Davis, D., y Hayes, J. (2011). ¿Cuáles son los beneficios de la atención plena? Una revisión de la práctica de la investigación relacionada con la psicoterapia. *Psicoterapia*, 48 (2), 198.
- De Heus, P. y Diekstra, R. (1999). Do the teachers burn out more easily? A comparison of teachers with others social professions on work stress and burnout symptoms. En R. Vandenberghe y M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*, pp. 269-291. Cambridge: Cambridge University Press
- Deci, E. y Ryan, R. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. London. The Guilford Press.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra tesoro*. Madrid, España: Santillana, Ediciones Unesco, pp. 91-103.
- Denegri, P. (2015). *Terapia a través del arte usando el modelo de estudio abierto con un grupo de estudiantes de psicología* [Tesis de licenciatura]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Didonna, F. (2014). *Manual Clínico de Mindfulness* (Segunda Ed.) Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Duffin, L. C., French, B. F. y Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), pp. 827-834. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Esch, T. (2014). The neurobiology of meditation and mindfulness. *Meditation—Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications*. Switzerland: Springer. pp. 153-173
- Favara, M. y Sánchez, A. (2017). Competencias psicosociales y conductas de riesgo en el Perú. *IZA Journal of Labor and Development*, 6(1), p. 3.
- Fernández-Arata, M. y Merino-Soto, C. (2012). Resultados Psicométricos Preliminares de la Escala de Autoeficacia Percibida en Maestros de Lima. *Psicogente*, 15(28), pp. 314-322.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y trabajo*, 10(30), pp. 120-125. Recuperado de <https://goo.gl/BBtwVI>
- Fiestas, M. (2019). *La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria Tesis para optar el título*

- de Licenciada en Psicología* [Tesis de licenciatura]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Flores, J. G. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, (373), pp. 85-108
- Garavito, P. (2017). *Mindfulness y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de licenciatura]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García Campayo, J., y Demarzo, M. (2015). *La atención plena y Compasión: La Nueva Revolución*. Barcelona, España: Siglantana.
- García, H. y Miralles, F. (2020). *El método Ikigai*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial
- García-Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R., y Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), pp. 61-74.
- Germer, CK, Siegel, RD y Fulton, PR (2015). *La atención plena y psicoterapia*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: Construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), pp. 569-582
- Gleichgerricht, E. y Barilá, C. (2014). Regulando la empatía: el caso de los profesionales de la salud. En Salles, A. y Evers, K. (Coord.). *La vida social del cerebro* (pp. 43-65). México: Fontamara.
- Goleman, D. (2018). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona, España: Kairós
- Goleman, D. y Davidson, R. (2017). *Rasgos Alterados. La ciencia revela cómo la meditación transforma la mente, el cerebro y el cuerpo*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House.
- Gómez, M., Navarro, D., Amaro, A. (2018). Mindfulness como práctica educativa: conceptualización y experiencias. En D. Caldevilla, E. Alarcón, y V. Alarcón *Reformulando la docencia actual*. pp. 127-133. Barcelona, España: Gedisa.
- Greco, L. y Hayes, S. (Eds.). (2008). *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents: A Practitioner's Guide*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Greenberg, M., y Harris, A. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), pp. 161-166.
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., y Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Recuperado de: <http://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., y Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35-43.
- Gunaratana, B.H. (2016). *El libro del Mindfulness*. Barcelona, España: Kairós
- Gustin García, M. G. (2019). *Aplicación del Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) a niños y adolescentes limeños: Adaptación y evaluación del instrumento*. [Tesis de maestría]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Haggblom, S., Warnick, R., Warnick, J., Jones, V., Yarbrough, G., Russell, T., Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*. 6 (2), pp. 139-152. Doi : 10.1037 / 1089-2680.6.2.139
- Harnois, G., y Gabriel, P. (2000). *Mental health and work: Impact, issues and good practices*. Geneva: World Health Organization / ILO

- Hayes, S., Luoma, J., Masuda, A., Bissett, R., y Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Psychology Faculty Publications*. 82. Recuperado de: [https://scholarworks.gsu.edu/psych\\_facpub/82](https://scholarworks.gsu.edu/psych_facpub/82)
- Hayes, S., Luoma, J., Masuda, A., Bond, F., y Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behavior research and therapy*, 44(1), pp. 1-25.
- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). Los efectos de las habilidades cognitivas y no cognitivas en los resultados del mercado laboral y el comportamiento social. *Journal of Labor Economics*. University of Chicago Press. 24 (3), pp. 411-482.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Chile. Editorial Universitaria
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y salud*, 27(3), pp. 115-124.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., y Lazar, S. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry research: neuroimaging*, 191(1), pp. 36-43.
- Hölzel, B., Lazar, S., Gard, T., Schuman-Olivier Z., Vago, D., Ott U. How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspect Psychol Sci*. 2011 Nov;6(6):537-59. doi: 10.1177/1745691611419671. PMID: 26168376.
- Hölzel, B. K., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K. y Vaitl, D. (2008). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social cognitive and affective neuroscience*, 3(1), pp. 55-61. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/scan/nsm038>
- Homolka, M. (2015). Atención plena. *Literary Review*, 58 (1), p. 14
- Honoré, C. (2007). *Elogio de la lentitud*. RBA coleccionables.
- Howard-Jones, P. A. (2011). A multiperspective approach to neuroeducational research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), pp. 24-30.
- Hueso, A., y Cascant, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. España: Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/17004>
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Immordino-Yang, M., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), pp. 3-10.
- Jain, S., Shapiro, S., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., y Schwartz, G. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of behavioral medicine*, 33(1), 11-21.
- Kabat-Zinn, J. (1990, 1994, 2016). *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona, España: Kairós
- Kabat-Zinn J. (2010). *La práctica de la atención plena*. (Edición digital). Barcelona, España: Kairós

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, pp.144-156.
- Kaliman, P. (2018). *La ciencia de la meditación: de la mente a los genes*. Barcelona, España: Kairós
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), pp. 283-310.
- Kandel, E., Schwartz, J., Jessel, T. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid, España: Prentice-Hall, p. 5-6.
- Kashdan, T.B. y Ciarrochi, J. (2014). *Mindfulness, aceptación y psicología positiva: Las siete bases del Bienestar* (1<sup>ra</sup>. ed.). Barcelona, España: Obelisco.
- Kernochan, R., McCormick, D. y White J. (March 2007). Spirituality and the Management Teacher Reflections of Three Buddhists on Compassion, Mindfulness, and Selflessness in the Classroom. *Journal of Management Inquiry* 16(1), pp. 61-75. DOI: 10.1177/1056492606297545
- Khalsa, D. S., Amen, D., Hanks, C., Money, N., y Newberg, A. (2009). Cerebral blood flow changes during chanting meditation. *Nuclear Medicine Communications*, 30(12), 956-961.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., ... Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology*, 34(1), pp. 67-76.
- Koniewski, M. (2018). The Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) factorial structure evidence review and new evidence from Polish-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment*. 35(6), 2019, pp. 900-912.
- Krüger, P., y Villanueva, R. (2019). *Efectos de la aplicación del programa consciencia plena en el control inhibitorio de niños entre 9 y 12 años diagnosticados con TDAH*. [Tesis de Maestría]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Laich, G. (2012). *Homeostasis y Alostasis*. Recuperado de: <http://www.guillermolaich.com/n/3/homeostasis-y-alostasis/lang/es>
- Lane, R. D. y Wager T. D. (2009). The new field of brain-body medicine: What have we learned and where are we headed? *Neuroimage*, 47(3), pp. 1135-1140
- Längle, A. (2005). La búsqueda de sostén. *Análisis existencial de la angustia*. 23(2), 57-64. Recuperado de: [www.icae.cl](http://www.icae.cl)
- Längle, A. (2005). The search for meaning in life and the existential fundamental motivations. *Existential Analysis*, 16(1), 2-14.
- Längle, A. (2012). The Viennese School of Existential Analysis the Search for Meaning and Affirmation Of Life. In: L. Barnett y G. Madison (Eds) *Existential therapy: Legacy, vibrancy, and dialogue*. New York: Routledge, pp. 159-170.
- Laszlo, C., Brown, J.S., Ehrenfeld, J.R., Gorham, M., Barros-Pose, I., Robson, L., Saillant, R., Sherman, D. y Werder, P. (2014). *Flourishing enterprise: the new spirit of business*. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Lau, S., Paz, M., y Martínez, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-15.
- Lazar, S., Kerr, R., Wasserman, J., Gray, D., Greve, M., Treadway, M. y Rauch, S. (2005). "Meditation experience is associated with increased cortical thickness." *Neuroreport*, 16(17), 1893
- Linares, L., Estévez, A., Soler, J., y Cebolla, A. (2016). El papel del mindfulness y el descentramiento en la sintomatología depresiva y ansiosa. *Clínica y Salud*, 27(2), 51-56.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M., y Molero,

- M. (2018). Development and validation of the Relaxation-Mindfulness Scale for adolescents (EREMIND-A). *Psicothema*, 30(2), 224-231. Recuperado de: <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.225>
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (Mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima del aula. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138
- Loret de Mola, A. (2009). *Confiabilidad y validez de constructo del FFMQ en un grupo de meditadores y no meditadores*. [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Lowen, A. (1980). *Sin miedo a la vida*. Papel de Liar Series
- Lozada, J. Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *CienciaAmérica*, 3 (1), 47-50, dic. 2014. ISSN 1390-9592. Recuperado de: <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/30>
- Lozano-Paz C. y Reyes-Bossio, M. (2017). Docentes universitarios: una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Lunenburg, F. e Irby, B. (2008). *Writing a successful thesis or dissertation: Tips and strategies for students in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Lutz, A., Dunne, J. D., y Davidson, R. J. (2007). *Meditation and the neuroscience of consciousness*. Cambridge handbook of consciousness, 499-555.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, pp. 363-385.
- Maddux, J. (2005). *Autoeficacia: El poder de creer que puedes*. Recuperado de: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>
- Maddux, E. (1995). *Self-efficacy, adaptation and adjustment. Theory, research and applications*. New York: Plenum Press.
- Malinowski, P. (2008). Mindfulness as psychological dimension: concepts and applications. *The Irish Journal of Psychology*, 29(1-2), 155-166.
- Matos, L., Vansteenkiste, M. y Lens, W. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: hablando del qué y del porqué del aprendizaje de los estudiantes. *RIDU*, 4 (1), 2.
- Mason-John, V., Groves, P., y García Campayo, J. (2015). *La atención plena y Las adicciones: Recuperación en Ocho Pasos*. Barcelona: Siglantana.
- Maynard, B., Solis, M., Miller, V., y Brendel, K. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell systematic reviews*, 13(1), 1-147. Recuperado de: <https://doi.org/10.4073/csr.2017.5>
- Meiklejohn, J., et. al. (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
- Meneses, J. (2017). *Ansia por la comida y mindfulness en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana* [tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mesmer-Magnus, J. et al. (2017) Trait mindfulness at work: A meta-analysis of the personal and professional correlates of trait mindfulness. *Human Performance*, 30(2-3), 79-98. DOI: 10.1080/08959285.2017.1307842
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima - Perú.
- Miró, M., et al. (2011). Eficacia de los tratamientos basados en mindfulness para los trastornos de ansiedad y depresión: una revisión sistemática. *Revista de*

- Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 1-14.
- Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., Borao, L., Margolles, R., y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 31-46.
- Mogi, K. (2018). *Ikigai esencial*. Penguin Random House Grupo Editorial
- Molina, O. (12 de octubre del 2020). Autogol a la educación. La reposición de 14,000 docentes a la carrera magisterial. *El Comercio*, p.18.
- Mollá, I. (2017). *Autoeficacia, percepción de las prácticas docentes y rendimiento académico de estudiantes peruanos* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Moñivas, A., García- Diex, G.; García de Silva, R. (2012). Mindfulness (Atención Plena): Concepto y teoría. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 12, 83-89
- Moore, A., y Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186.
- Mora, F. (2020). Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 263-268.
- Moreno, Y. y Blanco. A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo-social en Hispanoamérica. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 68(4), 27-47.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1448/Los%207%20saberes%20necesarios%20para%20la%20educaci%c3%b3n%20del%20futuro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moscoso, M. S. (2010). El estrés crónico y la Terapia Cognitiva Centrada en Mindfulness: Una nueva dimensión en psiconeuroinmunología. *Persona*, Enero- Diciembre, 11-29.
- Muñoz, B. (2015). *Mindfulness funciona. Cómo desconectar y reducir el estrés*. Ed. Conecta
- Muñoz, C. (2018). *Efecto de la práctica del mindfulness en la percepción de bienestar académico y percepción de autoeficacia en estudiantes de medicina*. [Tesis de maestría]. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3170>
- Newbery, E. (2016). *Mindfulness y Neurociencias: Revisión de Investigaciones Recientes*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/29440461/MINDFULNESS\\_Y\\_NEUROCIENCIAS\\_Revisi%C3%B3n\\_de\\_Investigaciones\\_Recientes](https://www.academia.edu/29440461/MINDFULNESS_Y_NEUROCIENCIAS_Revisi%C3%B3n_de_Investigaciones_Recientes)
- Oberle, E. y Schonert-Reichl, K. (2016). ¿Contagio de estrés en el aula? El vínculo entre el agotamiento del maestro en el aula y el cortisol matutino en estudiantes de primaria. *Ciencias Sociales y Medicina*, 159, 30-37.
- Occupational Health and Safety (OHS), European Trade Union Committee for Education. (2011). *Teachers' work-related stress*. Recuperado de: [https://www.cseetuce.org/images/attachments/WRS\\_Brochure\\_EN.pdf](https://www.cseetuce.org/images/attachments/WRS_Brochure_EN.pdf)
- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, P. 4. PISA, Edición de la OCDE. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011). World Health Organization. [www.who.int/es](http://www.who.int/es)
- Outes, I., Sánchez, A. y Vakis, R. (2017). *Cambiando la mentalidad de los estudiantes*:

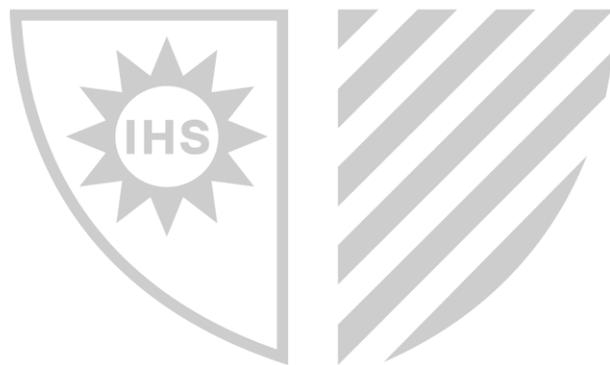
- evaluación de impacto de ¡Expande tu mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú.* Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
- Pagés, E. y Reñé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento-Técnicas de concentración y relajación en el aula.* Barcelona: GRAO
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and academic achievement. *Self-perception, 2*, 239-265.
- Pajares, F. y Urbán, T. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. *Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 5*, 339-367.
- Palomero, P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y Educación: Posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87* (30.3), 17-29
- Papi-Mariátegui, R. (2017). *Efecto mediacional de la conciencia plena entre la práctica del yoga y la rumiación en adultos de Lima Metropolitana.* [tesis de licenciatura]. Universidad de Lima, Perú
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico usar? *Universitas Psychologica, 14*(1), 245-254.
- Pescador, J. E. P. (2016). Mindfulness y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30*(3), 11-13.
- Pinedo, G. (2020). *Conciencia Plena y Autoeficacia en docentes de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio de la Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/4777>
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33.
- Pollack, S.; Pedulla, T.; Siegel, R. (2016). *Sentarse juntos. Habilidades esenciales para una psicoterapia basada en el Mindfulness.* Bilbao, España: Desclée de Brouwer
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario – Eficacia percibida y práctica docente.* Madrid: Narcea
- Puig, M. (2017). *Tómame un respiro. Mindfulness. El arte de mantener la calma en la tempestad.* Colombia. Espasa
- Puig, M. (2010). *Reinventarse. Tu segunda oportunidad.* Barcelona: Plataforma
- Punset, E. (2017). *Una mochila para el universo.* Planeta.
- Punset, E. (28, octubre, 2015). *Educación las emociones, es una llave de libertad para las personas.* Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/entrevistas/elsa-punset-educar-las-emociones-es-una-llave-de-libertad-para-personas/10012-2749364>
- Purser, R. (2014). The Militarization of Mindfulness. *Inquiring Mind 30*(2)
- Ramos, N.; Enríquez, H.; Recondo, O. (2012). *Inteligencia Emocional Plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones.* Barcelona: Kairós
- Real Academia Española R. A. E. (2020). *Diccionario de la lengua española.* (23.ª ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/neurociencia?m=form>
- Reeve, J. (2009). Por qué los maestros adoptan un estilo motivador controlador hacia los estudiantes y cómo pueden ser más autónomos y solidarios. *Psicólogo educativo, 44* (3), 159-175. Doi: 10.1080 / 00461520903028990
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Mejorar el compromiso de los estudiantes al aumentar el apoyo de autonomía de los maestros. *Motivación y emoción, 28* (2), 147-169.
- Ricard, M. y Singer, W. (2018). *Cerebro y meditación. Diálogo entre el budismo y las neurociencias.* Barcelona: Kairós.
- Ricard, M. (2009). *El arte de la meditación. ¿Por qué meditar? ¿Sobre qué y ¿cómo?*

- Barcelona: Urano
- Roa-Meggo, Y. (2010). *Procrastinación y autoeficacia en alumnos de la facultad de obstetricia y enfermería* [tesis doctoral]. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. España. Paidós
- Rouzer, T. (2019). *Construyendo puentes intergeneracionales. Salud Integral Preventiva y Recursos de auto-cuidado*. Escritos profesionales. Xerox anillado.
- Rouzer, T., Barrio, S., Vallaes F. (2003). *Libro de Exploraciones y Liderazgo y Equipos Creativos*. Curso de maestría en Gerencia Social. PUC.
- Rouzer, T. (1996). *Plenitud de conciencia y mente del mono*. Lima. Xerox anillado.
- Rouzer, T. y Núñez, C. (1990). *Cambiando el estrés por Relajamiento Funcional*. Megaprint Ediciones. Lima -Perú
- Ruiz-Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 16. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Ruiz, M.A., Díaz, M., Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Desclée de Brouwer
- Salgado-Lévano, A. C. (2018). *Manual de Investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. Universidad Nacional de educación a distancia. *Psicothema*, 12(2), pp. 509-513
- Sansó, N., Galiana, L., Oliver, A., Cuesta, P., Sánchez, C. y Benito, E. (2018). Evaluación de una intervención mindfulness en equipos de cuidados paliativos. *Psychosocial Intervention*, 27(2), 81-88.
- Shanker, S. (2013). *Calma, Alerta y Aprendizaje: Estrategias para la autorregulación en el aula*. Lima Perú: Cerebrum Ediciones SAC.
- Shapiro, S.L., y Carlson, L.E. (2014). *El arte y ciencia del Mindfulness – Integrar el Mindfulness en la psicología y en las profesiones de ayuda-* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W. y Astin, J. A. (2008): Toward the integration of meditation into higher education: A review of research. Report prepared for the Center for Contemplative Mind in Society. Recuperado de: <http://www.colorado.edu/ftpevents/eventdocs/documents/ShapiroResearchReport.pdf>
- Schiefele, U. y Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171.
- Schoeberlein, D., Schoeberlein, D., D., y Sheth, S. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything*. Simon and Schuster.
- Schunk, D. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En Maddux, J. (Ed.) *Self-efficacy, adaptation and adjustment. Theory, research and application*. (pp. 281-303). Boston, MA: Springer
- Schwarzer, R. y Baessler, J. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1-8.
- Semple, R. J., Droutman, V., y Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/pits.21981>
- Siegel, R. D. (2011). *La solución mindfulness: prácticas cotidianas para problemas*

- cotidianos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. WW Norton & Company.
- Simón, V. (2014). El reencuentro científico con la compasión. A. Cebolla, García-Campayo y M. Demarzo (Eds.), *Mindfulness y ciencia*, pp. 191-225.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 5-30.
- Smalley, S. y Winston D. (2012). *Conciencia Plena- Ciencia, Arte y práctica del Mindfulness*. Obelisco
- Smith, R. (1989). Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-149.
- Soto Arango, D. (2009). El profesor universitario de América Latina. Hacia una responsabilidad ética-científico-social. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13, 166-188.
- Soto-Vásquez, M. y Alvarado-García, P. (2017). Aromatherapy with two essential oils from Satureja genre and mindfulness meditation to reduce anxiety in humans. *Journal of Traditional and Complementary Medicine*, 1(7), pp. 121-125. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jtcme.2016.06.003>.
- Souza, D. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación* (Vol. 131). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Spijkerman, M., Pots, W., y Bohlmeijer, E. (2016). Effectiveness of online mindfulness-based interventions in improving mental health: A review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Clinical psychology review*, 45, 102-114.
- Stratton, J. (1994): «Sati, the blessing and the curse», en John Stratton Hawley (ed.): *The Burning of Wives in India*. Oxford University Press.
- Strauss, C., Cavanagh, K., Oliver, A., y Pettman, D. (2014). Mindfulness-based interventions for people diagnosed with a current episode of an anxiety or depressive disorder: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Plos one*, 9(4).
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) (2020). *Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6911>
- Tang, Y., Hölzel, B., y Posner, M. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews. Neuroscience*, 16(4), 213-225. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3916>
- Terzi, A. M., de Souza, E. L., Machado, M. P., Konigsberger, M., Waldemar, J. O., de Freitas, B. y Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 107-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27449361012/27449361012.pdf>
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., y González, E. M. (1989). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Trillas,
- Thompson, E., y Zahavi, D. (2007). Philosophical issues: Phenomenology. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, y E. Thompson (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 67-87). Cambridge University Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.005>
- Tonucci, F. (9 de mayo 2020). *Una reflexión sobre la niñez en tiempos de cuarentena*. [Video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=e5Iv4\\_Er99I](https://www.youtube.com/watch?v=e5Iv4_Er99I)
- Treadway, M., y Lazar, S. (2009). *The neurobiology of mindfulness*. Clinical handbook

- of mindfulness (pp. 45-57). Springer, New York.
- Tschannen-Moran, M. y Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in Schools*, 3 (3), pp. 189-209.
- Tschannen-Moran, M., y MacFarlane, B. (2011). *I Know I Can!: Teacher Self-Efficacy in the English Language Arts Classroom*. Handbook of Research on Teaching the English Language Arts (pp. 230-235). Routledge.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. y Hoy, W. (1988): Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, pp. 202-248.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., y Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0734282909342532>
- Tuesta, D. (31 de enero del 2021). Transformaciones globales y futuro del trabajo después de la pandemia. *El Comercio*, pp. 22
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2021). [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2019). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).
- Urrego, G. y Castillo, C. (2015). Mindfulness y sus aplicaciones: las posibilidades en el contexto escolar. *Dialéctica Libertadora*. 8, 60-73.
- Vago, D. y Silbersweig D. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*. 6, 296.
- Vallaes, F. (Marzo de 2014). *La ética 3D (Virtud, Justicia, Sostenibilidad)*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CTJrAHzSgI4&t=145s>
- Vallaes, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana
- Vallejo, M. (2006). Atención plena. *Papeles del Psicólogo*, 27 (2), 92-99.
- Van Gordon, W., Shonin, E., Griffiths, M., Singh, N., (2014). There is Only One Mindfulness: Why Science and Buddhism Need to Work Together. *La atención plena*. 6, 49–56. Doi: 10.1007 / s12671-014-0379-y
- Vásquez-Dextre, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(1), 42-51.
- Velasco, A. (2012). *La atención plena: La Meditación de conciencia plena: Una aproximación contemporánea a la Meditación budista*. Barcelona: Kairós.
- Vergara-Morales, J., Díaz-Larenas, C. Tagle-Ochoa, T. y Ortiz-Navarrete, M. (2020). Adaptación de la Escala de Creencias de Autoeficacia Docente en estudiantes universitarios chilenos. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 105-114.
- Villón, F. (2021). *Relación Entre Autoeficacia, Resiliencia y Desgaste Psíquico en Docentes Universitarios de una universidad privada de Lima*. [Tesis doctoral]. Universidad Femenina Sagrado Corazón.
- Vinchurkar, S., Deepeshwar, S., Visweswaraiyah, N. K., y Nagendra, H. (2014).

- Immediate effects of cyclic meditation on state mindfulness in normal healthy volunteers: A controlled study. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(4), 400-403.
- Walker, Sh. (2017). *The Effects of Mindfulness Training on Teacher Perception of Stress and Teacher Self-Efficacy* [tesis doctoral]. Universidad de Kansas. Estados Unidos de América). Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/ss\\_bd00102.nsf/RcursoReferido?OpenForm&id=PROQUEST](http://fresno.ulima.edu.pe/ss_bd00102.nsf/RcursoReferido?OpenForm&id=PROQUEST)
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., y Schmidt, S. (2006). La medición de prestar atención y el inventario atención Friburgo (FMI). *La personalidad y las diferencias individuales*, 40(8), 1543-1555.
- Waning, A. (2017). *A mayor claridad, mayor confianza*. Barcelona: Elephtheria
- Wilber, K. (2016). *Meditación Integral. Mindfulness para despertar y estar presentes en nuestra vida*. Barcelona: Kairós.
- Woloschin de Glaser, L. y Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños. Estrategias y actividades para resolver problemas emocionales y de aprendizaje escolar*. Barcelona: RBA.
- World Health Organization. (2002): *The world health report 2001. Mental health: New understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization.
- Yagüe, Sánchez-Rodríguez, Mañas, Gómez-Becerra y Franco, (2016). Reducción de los síntomas de ansiedad y sensibilidad a la ansiedad mediante la aplicación de un programa de meditación mindfulness. *Psychology, Society, & Education*. 8(1), pp. 23-37 ISSN 2171-2085 / ISSN 1989-709X
- Yeager, D., y Walton, G. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301.
- Zabalza, A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea
- Zárate, S., Cárdenas, F., Acevedo-Triana, C., Sarmiento-Bolaños, M. y León, L. (2014). Efectos del estrés sobre los procesos de plasticidad y neurogénesis: una revisión. *Universitas Psychologica*, 13 (3), 15-47.
- Zimmerman, B. y DiBenedetto, M. (2011). *An Educator with Passion for Developing Self-Regulation of Learning through Social Learning*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518491.pdf>
- Zimmerman, B., y Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29.)



## ANEXO N.º 1: CUESTIONARIO ANÓNIMO SOBRE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

**Versión en español: -Forma corta-**

### ESCALA DE SENTIDO DE AUTO-EFICACIA DEL PROFESOR (TSES-SF)

*(Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy, 2001)*

**Instrucciones:** Este cuestionario está diseñado para ayudarnos a comprender mejor acerca de las dificultades que los maestros puedan tener en sus actividades académicas. Por favor indique su opinión sobre cada una de las siguientes declaraciones. Se le garantiza que sus respuestas serán completamente confidenciales.

¿Cuánto considera que puede....:		<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
1.	... hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
2.	... hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo académico?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
3.	... hacer para que los estudiantes crean que pueden tener éxito en el trabajo académico?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
4.	... ayudar a sus estudiantes a valorar el aprendizaje?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
5.	... elaborar buenas preguntas a sus estudiantes?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
6.	... hacer para que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
7.	... hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o bullicioso?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
8.	... establecer un buen manejo del aula con cada grupo de estudiantes?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
9.	... usar una variedad de estrategias de evaluación?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
10.	... proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
11.	... ayudar a las familias a ayudar a sus hijos a tener éxito en la universidad?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
12.	... implementar estrategias alternativas de enseñanza en su clase?	<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>

Muchas gracias por su colaboración

**ANEXO N.º 2: CUESTIONARIO ANÓNIMO SOBRE AUTOEFICACIA  
DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**Versión en Inglés: -Forma corta-**

**Teacher Beliefs - How much can you do?**

**Nothing - Very Little - Some Influence - Quite A Bit - A Great Deal**

**(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**

- 1. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 2. How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 3. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 4. How much can you do to help your student's value learning?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 5. To what extent can you craft good questions for your students?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 6. How much can you do to get children to follow classroom rules?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 7. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 8. How well can you establish a classroom management system with each group of students?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 9. How much can you use a variety of assessment strategies?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 10. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 11. How much can you assist families in helping their children do well in school?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**
- 12. How well can you implement alternative strategies in your classroom?  
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)**

## ANEXO N.º 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cód.: \_\_\_

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es parte de una investigación a cargo de **Antonio Quiroz Castañeda**, docente de la universidad ....

Este curso-taller se ofrece en cooperación con el Programa de Capacitación Docente de la y es parte de un estudio para determinar los efectos del entrenamiento de atención plena (Mindfulness) en las percepciones de los profesores sobre su autoeficacia.

La participación en este estudio es voluntaria, de manera que tiene derecho a optar por no participar o retirarse de la evaluación cuando lo desee. Además, la información recogida es confidencial y anónima, y será usada exclusivamente para fines de la presente investigación.

Si usted decide participar en la presente investigación tendrá la gentileza de responder unos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 10' aprox. Algunos de estos cuestionarios serán aplicados al finalizar el taller.

Guardaremos su información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Su participación no conlleva ningún riesgo; pero si tuviera alguna duda o pregunta podrá acercarse al encargado de la investigación.

Habiendo leído el presente documento:

-----  
Acepto participar voluntariamente en esta investigación: Sí \_\_\_ No \_\_\_

En caso afirmativo, favor de completar:

*He sido informado/a que el objetivo de este estudio es determinar los efectos del entrenamiento de atención plena (Mindfulness) en las percepciones de los profesores sobre su autoeficacia. Se me ha indicado también que responderé unos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente de 5 a 10 minutos.*

*Conozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.*

*Podré contactarme para cualquier duda o inquietud con el equipo a través del encargado, Antonio Quiroz, cuyo teléfono es 999582950 y su correo el [antonioquirozc62@gmail.com](mailto:antonioquirozc62@gmail.com)*

Celular:

Correo personal:

Correo institucional:

\_\_\_\_\_  
Rúbrica

## ANEXO N.º 4: RUTA DEL PROGRAMA

### Ruta del Programa

Primera sesión	Segunda sesión	Tercera sesión	Cuarta sesión
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro de participantes</li> <li>2. Bienvenida / Pautas de convivencia</li> <li>3. Presentación del tema</li> <li>4. Cuestionarios de entrada</li> <li>5. Dinámica de inclusión para conectarse al tema del taller.</li> <li>6. Recojo de expectativas</li> <li>7. Presentación general del programa</li> <li>8. Principios básicos</li> <li>9. Historia del <i>mindfulness</i></li> <li>10. La práctica del <i>mindfulness</i> y sus efectos en el cerebro.</li> <li>11. Escaneo corporal (o <i>body scan</i>)</li> <li>12. Práctica formal e informal- diferencia</li> <li>13. Primera práctica de meditación <i>mindfulness</i> (sentada)</li> <li>14. Encargos y tareas</li> <li>15. Cierre final</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estrés actual y cómo afecta a nuestro cerebro, cuerpo.</li> <li>2. El estrés y la motivación en el trabajo</li> <li>3. Conociendo las propias barreras personales.</li> <li>4. Posturas de meditación</li> <li>5. La respiración consciente</li> <li>6. Cómo hacer del estrés un amigo.</li> <li>7. STOP: Un minuto de libertad</li> <li>8. Cierre: círculo de reflexión sobre el trabajo del día y automasaje con arrullo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida</li> <li>2. Atención, intención, actitud</li> <li>3. Las actitudes de los docentes frente a las situaciones problemáticas en el aula: estilos agresivos, impositivos, sumisos, abiertos.</li> <li>4. Afrontamiento negativo de las situaciones conflictivas o problemáticas.</li> <li>5. Lidiando con el dolor físico y emocional.</li> <li>6. Incrementando los recursos interiores propios: Contactando resistencias.</li> <li>7. Aprendiendo a fluir.</li> <li>8. Dejando de enjuiciar.</li> <li>9. Lidiando con la incomodidad física y emocional.</li> <li>10. Ampliando la autotolerancia: Suavizar-calmar-permitir</li> <li>11. Escuchando el silencio.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida</li> <li>2. Arraigando fortalezas.</li> <li>3. Fluyendo con lo funcional.</li> <li>4. Hacerlo plena y conscientemente.</li> <li>5. Mitos de la autocompasión.</li> <li>6. Conquistando el nuevo hábito.</li> <li>7. Hacerlo plena y conscientemente (epifanía del momento).</li> <li>8. Autoevaluación</li> <li>9. Evaluación final del programa</li> <li>10. Cierre final y despedida</li> <li>11. Tareas y recomendaciones de seguimiento</li> </ol>

## ANEXO N.º 5: PROGRAMA DE MINDFULNESS (CONCIENCIA PLENA) PARA DOCENTES

### PROGRAMA DE MINDFULNESS (CONCIENCIA PLENA) PARA DOCENTES

#### I. SUMILLA:

##### Qué es?

*Mindfulness o Conciencia Plena*, como concepto psicológico es la concentración de la atención y la conciencia en el instante actual. Consiste en "tomar conciencia del momento presente", "tomar conciencia de la realidad". Es a la vez proceso (práctica consciente) y resultado (conciencia plena).

La práctica de *mindfulness* es una forma de entrenamiento mental donde se observa de manera ecuánime (esto es sin juzgar ni evaluar) todas las percepciones que llegan a los sentidos o la conciencia: sensaciones corporales, emociones, pensamientos, sonidos, etc.

Se ha observado que la práctica disciplinada del *mindfulness* es sumamente beneficiosa para el manejo del estrés pues actúa directamente sobre la percepción: poder observar una situación sin juzgarla, permite actuar de manera diferente, modificando muchas veces patrones de percepción y de conducta profundamente arraigados.

##### ¿De dónde viene?

Tiene sus raíces en el budismo y en las tradiciones milenarias orientales, pero desde la década del 70 se viene conociendo en occidente a partir de los trabajos pioneros de integración de Jon Kabat-Zinn

##### ¿Para qué sirve?

Hay cada vez más investigaciones neurocientíficas que acreditan los beneficios del *mindfulness* como técnica y como actitud ante la vida.

Creemos tener control consciente de nuestra atención, pero lo que normalmente sucede es que **estamos constantemente atendiendo a pensamientos** acerca del pasado o del futuro; o bien, reconociendo solo **una pequeña porción de lo que está sucediendo en el presente**: si lo que estamos experimentando nos gusta, queremos que continúe, pero si nos desagrada, quisiéramos que desapareciera.

El *mindfulness* está **integrándose a la Medicina y Psicología de Occidente**. Es aplicada, estudiada científicamente y por ello reconocida como una manera efectiva de reducir el estrés, aumentar la autoconciencia, reducir los síntomas físicos y psicológicos asociados al estrés y mejora el bienestar general. Practicando la atención plena desarrollamos una **mayor capacidad de discernimiento y de compasión**.

«La mente es un instrumento soberbio si se usa correctamente. Sin embargo, si se utiliza incorrectamente se vuelve muy destructiva. Para decirlo con más precisión, no se trata tanto de que usas la mente equivocadamente: (...) Crees que tú eres tu mente. Ese es el engaño. El instrumento se ha apoderado de ti» (Eckhart Tolle)

Lo único de lo que puede disponer el hombre es del presente de las cosas, del aquí y ahora, y sin duda, es lo que más desperdiciamos. De este aquí y ahora es de lo que nos habla el *Mindfulness*.

### ¿En qué beneficiaría este curso a la labor docente?

De acuerdo a las investigaciones recientes, los docentes que practican el *Mindfulness* logran con un programa de este tipo:

Basándonos en las investigaciones de Davis y Hayes (2011), se dan tres grandes tipos de beneficios derivados de la participación en este tipo de programas:

#### ❖ **En el Área Pedagógica:**

- Incrementar sus recursos para entender mejor a sus alumnos, al volverse más observadores de sí mismos, de sus propios procesos y de su vida misma.
- Ayudar a tener un mejor clima en el aula porque el *mindfulness* ayuda a autorregular mejor sus procesos afectivos y cognitivos.
- Lograr los objetivos del currículo de una manera más ágil pues enseñan de manera menos fragmentada y con más profundidad los conocimientos; poseen una mayor capacidad para identificar las competencias conceptuales clave que necesitaban transmitir a sus alumnos.
- Sentirse menos abrumados por el plan de estudios, centrándose más en el proceso que en los resultados.

#### ❖ **En el Área Interpersonal:**

- Incrementar básicamente sus recursos para mejorar la relación con los estudiantes, su práctica misma.
- Van a poder tener un mejor control sobre la conducta grupal al incrementar directamente estrategias y habilidades emocionales y cognitivas. Una de ellas es la escucha más atenta que se empieza a desarrollar.

#### ❖ **En el Área Intrapersonal:**

- Reducen la sintomatología ansiosa y depresiva
- Gestionan el estrés de un modo más eficiente, pues incrementan la sensación de bienestar interior, al entender de un modo más preciso la forma en que uno se tensa y se estresa, reduciendo de esta manera los niveles de estrés y hasta la temida posibilidad del burnout.
- Mejoran factores relacionados con el bienestar y la calidad de vida, como el aumento de la capacidad atencional.
- Los docentes que practican *Mindfulness* desarrollan capacidades socioemocionales (blandas) para lidiar con este tipo de conducta. En realidad, el docente incrementa sus niveles de autoconciencia (de lo que hace, piensa y siente) se vuelve más

empático con el otro y amplía el cuidado por el otro a la par de considerar su autocuidado.

En síntesis podríamos decir que los docentes logran:

- 1) Enseñar de un modo más significativo,
- 2) aumentar su empatía,
- 3) hacer las tareas docentes desagradables más agradables
- 4) tener una mejor relación con sus estudiantes
- 5) incrementar sus niveles de autoeficacia
- 6) favorece la creatividad

### *El curso-taller*

Se trata de un curso básicamente vivencial para tomar conciencia de nuestro interior y cómo este puede estar presionado y abrumado por situaciones internas y/o externas. Estas no permiten un adecuado rendimiento personal y profesional y pueden llegar incluso a enfermarnos.

La utilización del *Mindfulness* será beneficiosa por lo tanto para la propuesta de silenciar nuestro ruido mental, es decir, callar y calmar a nuestra mente para ver con claridad.

#### **II. OBJETIVO GENERAL:**

1. Vivenciar un taller de *Mindfulness* –(Conciencia plena) que permita relacionarse con la mente de una manera diferente.

#### **III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Desarrollar técnicas y actitudes eficaces para manejar el estrés, tomando conciencia de nuestra incomodidad cotidiana y transformándola progresivamente al servicio de nuestro crecimiento.
2. Desarrollar una actitud de tolerancia interior para ampliar nuestros recursos de empatía y tolerancia a los demás.

#### **IV. DIRIGIDO A:**

- Docentes de las diversas áreas y escuelas de la universidad

#### **V. METODOLOGÍA:**

“El *Mindfulness* implica llegar a un estado de conciencia que nos permita prestar atención a la experiencia del momento. Este estado se cultiva y desarrolla a través de la práctica de la meditación, constituyendo una manera de relacionarnos con la totalidad de la experiencia, aportándonos un medio con el que podemos reducir nuestro nivel general de sufrimiento y aumentar nuestro nivel de bienestar”

(Germer, Siegel y Fulton, 2005).

Las reuniones serán desarrolladas bajo la perspectiva de resaltar la vivencia interior del participante. Habrá explicaciones teóricas que orientarán la praxis hacia conseguir mayores y mejores recursos de liberación interior y de concienciación.

## VI. LOGROS:

- Desarrollar una actitud de amplitud y no juicio frente a los problemas personales e interpersonales.
- Ampliar los umbrales de tolerancia frente a la frustración propia y ajena.
- Incrementar la calidad del sueño

## PROGRAMA ANALÍTICO:

### PRIMERA Y SEGUNDA SESIÓN:

#### **Introducción**

Presentación general del programa. Principios básicos. Historia del *Mindfulness*

#### **Actividad**

- Evaluación inicial. Primera práctica de meditación *Mindfulness*

### TERCERA Y CUARTA SESIÓN:

#### **Introducción:**

El estrés actual y cómo afecta a nuestro cuerpo, especialmente al cerebro y a la motivación

#### **Actividad**

Ejercitarse en la técnica principal. Posturas de meditación, respiración.

Conociendo y contactando con las propias barreras personales en el Aquí y Ahora.

### QUINTA Y SEXTA SESIÓN:

#### **Introducción**

Las actitudes de los docentes frente a las situaciones problemáticas en el aula: estilos agresivos, impositivos, sumisos, abiertos.

Afrontamiento negativo de las situaciones conflictivas o problemáticas: “Este alumno (o este grupo) es un problema”, “Me están faltando el respeto”, “Esto no se puede quedar así”. “Ese no es mi problema”...

#### **Actividad**

Incrementando los recursos interiores propios: Contactando resistencias; aprendiendo a fluir; dejando de enjuiciar.

Ampliando la autotolerancia, para tolerar mejor y solventar exitosamente las dificultades circunstanciales de la clase.

### SÉPTIMA Y OCTAVA SESIÓN:

#### **Introducción**

Arraigando fortalezas. Fluyendo con lo funcional. Evaluación

#### **Actividad**

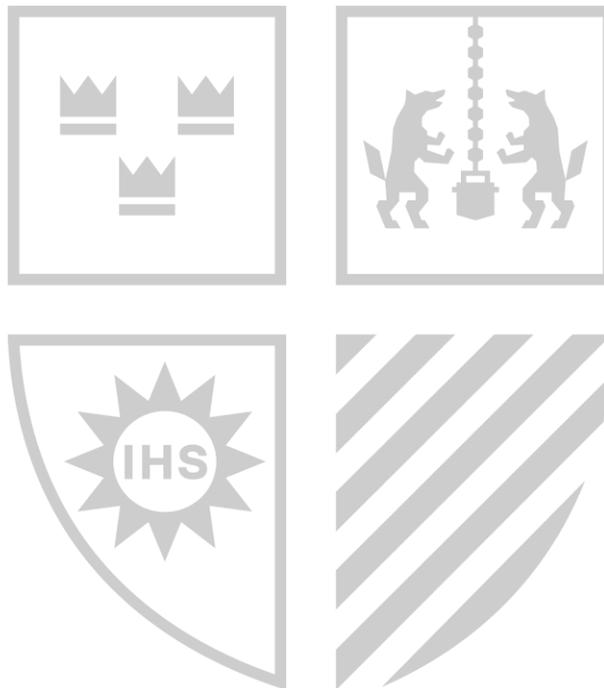
Conquistando el nuevo hábito. El *Mindfulness* es una experiencia que hay que vivir.  
Autoevaluación y evaluación final del programa

## VII. SISTEMA DE EVALUACIÓN

- Autocuestionarios
- Rúbricas
- Pretest y posttest

## VIII. CERTIFICACIÓN

Constancia de participación. A los docentes participantes que asistan el 80% de las sesiones y presenten el trabajo final, se les otorgará la constancia respectiva.



## ANEXO N.º 5: FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Cód. \_\_\_

### FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- 1) Edad \_\_\_\_
- 2) Sexo M ( ) F ( )
- 3) Educación: Lic. \_\_\_\_ Mg. \_\_\_\_ PhD \_\_\_\_  
Escuela o Facultad (es) o programa en el que enseña \_\_\_\_\_
- 4) Centros laborales: \_\_\_\_\_ 5) Años de experiencia laboral: \_\_\_\_\_
- 6) Número de alumnos aprox. en el presente ciclo: \_\_\_\_\_
- 7) Familiares a su cargo: \_\_\_\_\_
- 8) Tiempo de movilización de su hogar al centro de labores: \_\_\_\_\_
- 9) ¿Tiene algún tipo de experiencia con la meditación? Sí ( ) No ( )  
Si la tiene, podría especificar:  
¿Cuánto tiempo de práctica lleva, aproximadamente? \_\_\_\_\_  
¿Cuántas veces a la semana? \_\_\_\_\_  
¿Cuántos minutos medita aproximadamente cuando practica? \_\_\_\_\_
- 10) ¿Tiene actualmente algún tipo de terapia psicológica? Sí ( ) No ( )  
Si su respuesta es Sí, indique por favor:  
¿Hace cuánto tiempo? \_\_\_\_\_  
¿Cuántas veces a la semana? \_\_\_\_\_
- 11) ¿Tiene algún tipo de experiencia en el yoga / deporte / otro?  
Sí ( ) No ( ) Especifique: \_\_\_\_\_
- 12) ¿Consume algún tipo de medicación? \_\_\_\_\_  
Antialérgico ( )  
Para la atención y concentración ( )  
Ansiolítico ( )  
Antidepresivos ( )  
Antipsicóticos ( )  
Otros ( ) \_\_\_\_\_

**Nota:** se les recuerda que la información que se recoja a partir de este cuestionario será confidencial y no se empleará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Sus respuestas serán anónimas; por lo que se le pide responder a todas las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible.

No hay respuestas correctas o incorrectas.

Muchas gracias

## ANEXO N.º 6: EXPECTATIVAS

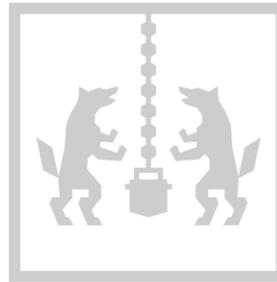
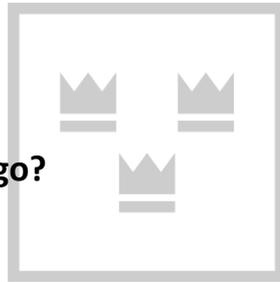
### *MIS EXPECTATIVAS*

+ ¿Qué espero de este taller?

+ ¿Cómo llego?

+ ¿Qué no quiero?

+ ¿Qué me preocupa?



## ANEXO N.º 7: MATRIZ DE AUTOEFICACIA

### Matriz autoeficacia

ID	Sexo	Edad	Grado_ máximo	Centros_ labora	Años_ experiencia	Numero_ estudiantes	Familiares_ cargo	Tiempo_ movilidad	ITEM1_pre	ITEM2_pre	ITEM3_pre	ITEM4_pre	ITEM5_pre	ITEM6_pre	ITEM7_pre	ITEM8_pre	ITEM9_pre	ITEM10_pre	ITEM11_pre	ITEM12_pre	ITEM1_post	ITEM2_post	ITEM3_post	ITEM4_post	ITEM5_post	ITEM6_post	ITEM7_post	ITEM8_post	ITEM9_post	ITEM10_post	ITEM11_post
1	1	34	2	1	4	3	2	1	4	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3
2	2	41	2	2	16	4	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
3	2	69	2	1	20	1	3	1	4	2	3	2	4	4	3	4	4	4	1	3	4	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2
4	1	25	1	1	2	1	0	1	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	4	2	3	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3
5	2	29	1	1	2	2	0	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
6	1	50	2	1	4	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3
7	2	47	1	1	18	4	1	1	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	2	3	2	3
8	2	46	1	1	7	1	2	1	3	3	2	3	2	2	2	3	2	4	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2
9	1	61	2	3	30	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3
10	2	30	1	2	5	4	1	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
11	2	63	2	2	32	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3
12	1	55	3	2	29	4	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3
13	1	59	2	1	32	4	3	1	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	2	3	3	3	4	2	3	3	4	4	2	4	3
14	1	44	2	1	12	4	1	2	3	2	4	3	2	3	3	4	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	1	70	2	1	44	4	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	4	4	4	2

## ANEXO N.º 8: FICHA DE CAMBIOS NEUROFISIOLÓGICOS (PARA FUTURAS INVESTIGACIONES)

### 1. Información del participante:

- Código:
- Edad:
- Género:
- Educación:

### 2. Aspectos a evaluar:

#### a) Atención plena:

- Describir los cambios en la capacidad de atención y en la capacidad para mantener la atención en el momento presente y sin enjuiciar la situación.

#### b) Funciones ejecutivas:

- Describir los cambios en la memoria de trabajo y la capacidad para recordar información relevante.
- Describir los cambios en el control inhibitorio.
- Describir los cambios en la flexibilidad cognitiva.
- Describir los cambios en la capacidad de planificar, organizar y regular el comportamiento.

#### c) Bienestar psicológico:

- Describir los cambios en el nivel de estrés, ansiedad, depresión u otros síntomas psicológicos relevantes, comparándolos con la aparición de emociones positivas.

### 3. Observaciones:

- Registrar cualquier otra observación relevante sobre los cambios neuropsicológicos observados durante o después del programa de mindfulness.

## ANEXO N.º 9: AGRADECIMIENTOS (II)

A mis padres, porque son una bendición viviente y en especial a mi madre, quien me hizo el cumplido más sublime que haya recibido jamás en toda mi carrera, al haberme agradecido por sus recientes logros en meditación.

A mis amados hijos, Clelia y Jorge por ser mi soporte, reto e inspiración siempre.

A Angie, por su plena, amorosa y franca presencia

A Ivy, Ceci y Mañu, mis queridos hermanos, por haber sido una compañía durante todo este proceso

A todos mis queridos amigos del alma, mi otra familia (todos saben quiénes son).

A la doctora Ysis Roa-Meggo, por haber sido un apoyo y ejemplo invaluable y fundamental en esta investigación. Sus pertinentes y atentas asesorías fueron cruciales.

A la Dra. Nelly Ugarriza (Q.E.P.D.), por sus invaluable aportes en la mirada metodológica.

A Cerebrum, y en especial a la Dra. Anna Lucía Campos, por habernos contagiado su pasión, dedicación y amor por las Neurociencias.

A las hermanas Ontaneda, MariCarmen e Isabel y a Ofelia Burgos por su apreciable ayuda y compañía.

A Dave Potter, por su generosa contribución del programa Mindfulness Palouse.

A la Dra. Rosario Martínez por sus puntuales contribuciones, lo mismo que a Juan Diego Mejía que me ayudaron con sus valiosas explicaciones.

A Roberto Barrientos por su destreza para impregnar entusiasmo y fe en los inicios de esta fascinante labor de investigación.

A las lectoras de esta investigación, Elena Saona y Mónica Escalante por su inestimable mirada crítica.

A Jorge Florián y Eduardo Otero por su precisa amistad.

A Miguel Jaimés por su inapreciable aporte estadístico.

Lo mismo que a Jaime Terrones y Juan Carlos Migone por los almuerzinhos inolvidables.

A la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, por habernos acogido en esta maestría.

A todos los docentes que aceptaron participar en esta investigación, porque sin ellos este estudio no hubiese sido posible.

A los gentiles y amables amigos de la biblioteca.

A Thomas Rouzer, amigo del alma y Maestro, con quien aprendí a dar los primeros pasos en el Mindfulness hace muchos años atrás.

A Fernanda Velit Borletti, por su astrológico, generoso y decisivo apoyo.

A mis amigos y familiares, que se nos adelantaron a otra forma de presencia, muy en especial a Juan Carlos Román (+), Jorge Villavicencio (+), a Carlos Vargas (+), César Cereghino (+), por su

imperecedera amistad y por recordarnos que la vida es tan efímera...