



Investigación evaluativa de un programa *Mindful Self-Compassion*

Trabajo Fin de Máster

**Máster Universitario en Formación del Profesorado con
especialidad en Educación Física**

Presentado por:

D. RUBÉN LINARES ALCOLEA

Dirigido por:

Dr. D. JUAN-CARLOS LUIS-PASCUAL

Alcalá de Henares, a 17 de junio de 2020.

Índice

1. Lista de abreviaturas.....	4
2. Resumen y palabras clave.	5
3. Introducción.	6
3.1. ¿Cómo surgió la idea?	6
3.2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica.....	7
4. Marco teórico.	8
4.1. <i>Mindfulness</i>	8
4.2. Compasión y autocompasión.....	11
4.3. El contexto.....	15
5. Materiales y métodos.	17
5.1. Participantes y criterios de inclusión.....	17
5.2. Recogida de datos.....	19
5.3. Objetivos.....	29
6. Análisis de la información.....	29
6.1. Resultados.....	31
6.2. Discusión.	36
6.3. Conclusiones.....	41
7. Referencias bibliográficas.....	43

Anexos.

1. Lista de abreviaturas.

- Autocompasión: AC.
- CIPP: Contexto, Insumo, Proceso y Producto.
- DE: Desviación Estándar.
- EF: Educación Física.
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
- FFMQ: *Five Facets Mindfulness Questionnaire* (Cuestionario *mindfulness* de las cinco facetas).
- IC: Intervalo de Confianza
- INE: Instituto Nacional de Estadística.
- MSC: *Mindful Self-Compassion* (Autocompasión consciente).
- SCS: *Self-Compassion Scale* (Escala de autocompasión).
- SPSS: *Statistical Package for Social Science* (Paquete estadístico para Ciencias Sociales).
- TFM: Trabajo de Fin de Máster.
- UAH: Universidad de Alcalá.

2. Resumen y palabras clave.

Los objetivos del estudio fueron: evaluar un programa MSC usando el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto), realizar una propuesta de adaptación a las aulas de ESO y Bachillerato, identificar las dificultades de llevar el *mindfulness* y la autocompasión a las aulas, y desarrollar mis competencias investigadoras. Se contó con un grupo experimental ($n = 11$) que cursó el MSC y un grupo control ($n = 15$). Se analizó cualitativamente un diario reflexivo propio y una entrevista semiestructurada con una docente del MSC. Se midió cuantitativamente la autocompasión de ambos grupos con la escala SCS y el *mindfulness* del grupo experimental con el cuestionario FFMQ. Los resultados mostraron un descenso significativo en *mindfulness* en el grupo experimental tras la intervención y un descenso en autocompasión del grupo control. El grupo experimental fue significativamente más autocompasivo comparado con el grupo control en el pos-test.

Palabras clave: MSC, CIPP, ESO, Bachillerato, SCS, FFMQ, *mindfulness*, autocompasión.

Abstract

The aims of the study were: to evaluate an MSC program using the CIPP evaluation model (Context, Input, Process, Product), to make a proposal in order to adapt it to Secondary Education and Bachillerato, to identify the difficulties of using *mindfulness* and self-compassion in schools, and to develop my research skills. An experimental group ($n = 11$) took part in the MSC Program and was compared to a control group ($n = 15$). A reflective diary and a semi-structured interview with an MSC teacher were analyzed qualitatively. Self-compassion measurements of both groups were taken quantitatively using the SCS scale and *mindfulness* of the experimental group was measured using the FFMQ questionnaire. The results showed a significant decrease in *mindfulness* for the experimental group after the intervention as well as a decrease in self-compassion for the control group. The experimental group was more significantly self-compassionate compared to the control group in the post-test.

Keywords: MSC, CIPP, Secondary Education, SCS, FFMQ, *mindfulness*, self-compassion.

3. Introducción.

Primeramente, se expondrán de manera detallada los eventos que hicieron posible que surgiese la idea principal de realizar la presente investigación. El segundo y último subepígrafe de la introducción versa sobre el estado de la cuestión y fundamentación teórica, donde se da una panorámica del problema planteado, cuáles son las teorías e hipótesis que prevalecen en la actualidad, y cuál podría ser una posible solución.

3.1. ¿Cómo surgió la idea?

Al terminar mi estancia como profesor de inglés en China y Tailandia, regresé a España para estudiar el máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas. Después de mi paso por el continente asiático, me preguntaba si algún día podría aplicar en mis futuras clases de Educación Física (EF) lo que aprendí sobre meditación y *mindfulness*. Aunque meditación y *mindfulness* no son equivalentes, estos dos términos están estrechamente relacionados, tal y como será explicado más adelante en el marco teórico.

Fue una grata sorpresa el ver que una de las asignaturas optativas del máster era Técnicas de Relajación Aplicadas a la EF, la cual incluye el entrenamiento de destrezas como la respiración, senso-percepción, concentración, visualización y meditación.. Esto hizo que mi interés por el *mindfulness* creciese aún más. Más tarde descubrí que su investigación prospera desde hace cuatro décadas en el mundo de la psicología y la neurociencia, y ahora está en auge en el ámbito de la educación.

Mi idea principal era contribuir con mi Trabajo de Fin de Máster (TFM) a la investigación de estas técnicas en el campo de la educación. Es por ello que contacté con los docentes de la asignatura de Técnicas de Relajación para encontrar una propuesta de tema que resultase interesante para mi proyecto. Tras una serie de reuniones con mi tutor y una revisión de la literatura actual, surgió en mi cabeza la idea de que un programa educativo que incluya el *mindfulness* mejoraría el bienestar del alumnado en nuestro país. Es entonces cuando leí a la Dra. Kristin Neff, experta en *mindfulness* y autocompasión (en adelante AC). Esta autora concluía en una de las

investigaciones sobre su programa de AC consciente que las futuras direcciones son numerosas, incluyendo la enseñanza de este programa a adolescentes y estudiantes de secundaria (Neff y Germer, 2013). Fue entonces cuando pensamos que la evaluación de un programa de *mindfulness* y AC para adultos sería de utilidad para el diseño de un futuro equivalente destinado a niños y adolescentes.

3.2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica.

La adolescencia es una etapa del ciclo vital de transformaciones y desafíos, caracterizada por rápidos cambios fisiológicos, cognitivos y neurológicos (Giedd 2008; Susman y Dorn 2009). Los cambios puberales de los jóvenes hacen que se enfrenten diariamente a retos emocionales e interpersonales. La presión de sus iguales para "encajar" y el desarrollo de la auto-identidad resultan en un incremento del estrés y una posible autoevaluación negativa (Neff y McGehee 2010). Esta serie de sucesos podrían provocar conductas desadaptadas, como la desmotivación por ir a la escuela, el consumo de drogas, y la violencia, lo que aumenta la posibilidad de una vida futura problemática (Albano et al. 2003; Crocetti et al. 2009).

Sin la adecuada adquisición de habilidades para afrontar estos desafíos, los adolescentes son más vulnerables a la depresión y otros trastornos psicológicos (Horwitz et al. 2011). Por lo tanto, nuestro sistema educativo no debe basarse solamente en el desarrollo de la inteligencia cognitiva de nuestros estudiantes, sino también es preciso que se desarrollen sus habilidades más complejas. La educación debe contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de gestionar sus propias emociones, administrar sus pensamientos, ser líderes de sí mismos, trabajar las frustraciones y pérdidas, y superar los conflictos internos y externos.

Las intervenciones educativas apropiadas para adolescentes que brindan habilidades para afrontar las dificultades descritas, pueden ayudarles a superar con éxito los desafíos que encuentren durante la adolescencia y establecerles en un camino saludable para sus vidas futuras. Una de esas posibles intervenciones podría ser un programa que combine los beneficios del *mindfulness* y la AC. Más concretamente, el programa de AC consciente de Neff y Germer (2018), que en inglés atiende a las siglas MSC (*Mindful Self-Compassion*).

En la última década se han desarrollado modelos de entrenamiento en compasión, incluyendo el MSC (Neff y Germer, 2018) y el programa de Entrenamiento en el Cultivo de la Compasión (Jazaieri et al., 2013, 2014; Jinpa, 2010). Sería de gran importancia desarrollar y llevar a cabo una intervención de *mindfulness* y AC para adolescentes que pueda promover resultados positivos de salud mental y capacidad de recuperación emocional para proteger a los adolescentes contra los futuros desafíos que puedan encontrar. Como veremos en el marco teórico del presente trabajo, la mayoría de los programas de AC actuales están diseñados para adultos (Luis-Pascual, 2019), siendo muy limitados los programas de niños y adolescentes en nuestro país. Es por ello que el presente trabajo pretende evaluar un programa de MSC para adultos, con el objetivo de identificar los posibles retos de desarrollar un modelo equivalente para los estudiantes de secundaria en España.

4. Marco teórico.

Iniciamos este epígrafe del marco teórico partiendo de una contextualización pertinente al *mindfulness*, la compasión y la AC. Se finaliza con una descripción del contexto en el que se ha desarrollado la investigación evaluativa del programa MSC.

4.1. Mindfulness.

El *mindfulness* puede ser definido como “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 1994, p.145). La palabra *mindfulness* es una traducción al inglés de la palabra *sati* el idioma pali, que significa conciencia plena (Siegel et al., 2009). En el campo terapéutico, también implica atención y aceptación, amabilidad y afabilidad. Incluye el reconocimiento de emociones o pensamientos que aparecen en la experiencia momentánea de uno mismo, para luego dejarlos marchar, registrándolos como transitorios (Siegel et al. 2007). A diario nos vemos inmersos en la ejecución de tareas cotidianas sin poner en ellas la más mínima conciencia, como si se tratase de un “piloto automático” que se activa mientras realizamos dichas tareas. Por ejemplo, es muy habitual que mientras comamos estemos atendiendo a múltiples estímulos, poniendo en segundo plano la degustación de los alimentos. Según un estudio de la Universidad de Harvard, nuestra mente divaga un 47% del tiempo sin estar realmente en el presente (Killingsworth y Gilbert, 2010). *Mindfulness* no es atender a

varias tareas simultáneamente, sino tener la capacidad de centrar toda nuestra atención en aquello que estamos haciendo en ese preciso momento. Al ser conscientes de lo que está sucediendo en el momento presente, somos capaces de ver, aceptar con amabilidad y experimentar las cosas "como realmente son".

A diferencia del *mindfulness*, la meditación se define como una serie de ejercicios que autorregulan el cuerpo y la mente, afectando así a los eventos mentales mediante el empleo de un conjunto de funciones atencionales específicas (Cahn y Polich, 2006). De manera similar, los textos budistas tradicionales describen la práctica de la meditación como la atención a los hechos sin reaccionar a ellos mediante palabras o comentarios mentales (Thera, 2005). El *mindfulness* y la meditación tienen mucho en común, aunque puede que la diferencia principal radique en el hecho que la meditación proviene de un contexto espiritual y la atención plena nace en un contexto clínico y secular. De este modo, el *mindfulness* se centra en lograr la atención al momento presente sin abordar cuestiones trascendentales tales como “quién soy o el sentido de la vida”. En la actualidad existen muchos tipos de meditación: *zazen*, *vipassana*, *metta*, analítica, etc. (Herguedas, 2018). El *mindfulness* podría verse como un tipo de meditación, más concretamente como el de la atención consciente plena. Por lo tanto, no sería adecuado comparar ambos términos, esto sería como tratar de hacer un símil entre el deporte (meditación) y el baloncesto (*mindfulness*).

La práctica de *mindfulness* implica la Integración Vertical y la Integración Horizontal (Siegel, 2010). La Integración Vertical es la conexión del cerebro superior con el resto del cerebro extendido o sistema nervioso en el cuerpo, y conexión vertical entre los centros superiores del cerebro y los más profundos y emocionales. La Integración Horizontal es la conexión entre los dos hemisferios cerebrales. Además, se han demostrado cambios funcionales y estructurales en la corteza prefrontal, la ínsula, la corteza cingulada, y el hipocampo en individuos que meditan habitualmente, así como cambios en el tamaño de la amígdala relacionados con una mejor regulación de las emociones (Gotink et al. 2016). Estos hallazgos indican que la práctica de la atención plena podría inducir cambios funcionales y estructurales en el cerebro.

Desde un punto de vista psicosomático, la atención plena tiene un efecto calmante y aumenta la concentración. Cuando centramos la mente en un objeto como la

respiración, esta pasa de ser rumiante y dispersa, a un estado de claridad. En este estado, los pensamientos, sensaciones, y sentimientos entran en la conciencia, pero al ser observados con interés y curiosidad, ven reducida su perseverancia y se marchan de forma natural. Es por ello que aceptar la experiencia tal y como es, sin juzgar lo que sucede en nuestra mente o en el exterior, propicia una sensación de tranquilidad y reduce la ansiedad y el estrés.

El entrenamiento de la atención plena tiene el potencial de mejorar el bienestar de varias maneras. Se produce un aumento de los sentimientos positivos, ya que la práctica central de estar en el presente brinda la oportunidad de saborear las experiencias en curso, dejando de lado el pasado y el futuro. Las prácticas que calman la mente a través de la observación de experiencias con curiosidad pueden estar directamente relacionadas con sentimientos de satisfacción (Didonna, 2009). Entre otros beneficios del *mindfulness* encontramos el desarrollo de la conciencia sensorial, un mayor control cognitivo, una mejor regulación de las emociones, una aceptación de los pensamientos transitorios y una mayor capacidad para regular la atención (Brown y Ryan, 2003; Siegel, 2009). No debemos obviar que su práctica también podría presentar posibles efectos adversos e incluso ser contraproducente para ciertas poblaciones que sufren patologías psíquicas. Hambour et al. (2018) demostraron recientemente que una elevada observación en los sentimientos y pensamientos de uno mismo podría indicar la presencia de problemas emocionales intensificados en adolescentes. Esto podría suceder por una reactivación del sufrimiento o dolor psicológico. Otro estudio sugirió que el *mindfulness* puede aumentar los recuerdos falsos, lo que podría significar que las personas estén menos conectadas con la realidad (Wilson et al., 2015). Si este hallazgo es cierto, implicaría que la atención plena no necesariamente nos ayuda a recordar de manera más precisa y podría afectar a la memoria de los meditadores haciéndola menos efectiva. Por lo tanto, teniendo en cuenta los posibles inconvenientes, podemos concluir que debemos ser cautelosos al llevar a cabo estas prácticas, que no están recomendadas para ciertas poblaciones y siempre deben de tener una intención voluntaria de los sujetos. Es por ello que, como intervención educativa, exige unos requisitos éticos y formativos a los instructores y formadores.

4.2. Compasión y autocompasión.

En cuanto a la compasión, también encontramos numerosas definiciones en la literatura. Jazaieri et al., (2013) la define como la conciencia del sufrimiento en los demás, ligada a la motivación de prevenirlo y aliviarlo. Neff (2012) va más allá y defiende que ese sufrimiento es el resultado de agregar resistencia al dolor original. El sufrimiento es algo común y es debido a la no aceptación de nuestras experiencias y a la falta de AC y compasión.

Aunque la compasión se relaciona con las actitudes pro-sociales y la solidaridad, no se trata simplemente de ofrecer “limosnas” o donativos, sino de intentar ponernos en el lugar de otros seres sufrientes y desear ayudarles. Al observar el sufrimiento ajeno como nuestro y tener la intención de ayudar es cuando realmente somos compasivos. Por lo tanto, ese factor de la intención es muy importante a tener en cuenta para la contextualización de la compasión.

La compasión esté relacionada con la empatía y la simpatía, pero es importante no confundir estos términos. La principal diferencia es que cuando experimentamos simpatía, no estamos experimentando el sentimiento de otra persona, aunque sí somos capaces de comprender lo que está sintiendo. Por el contrario, cuando somos empáticos estamos sintiendo visceralmente lo que siente el otro. Gracias a las neuronas espejo, la empatía puede surgir de forma automática cuando se observa a alguien experimentando un sentimiento (Iacoboni, 2009). Por ejemplo, si vemos que alguien se ha pillado un dedo al cerrar una puerta, seguramente podamos sentir el dolor en nuestro propio dedo. Es en ese momento cuando las neuronas espejo se han activado, propiciando un sentimiento de empatía. La siguiente tabla muestra una conceptualización con ejemplos para una mayor clarificación:

Tabla 1.

Diferencias entre compasión, empatía y simpatía.

Sentimiento	Definición	Ejemplo
Compasión	Se produce el ver padecer a alguien e impulsa a aliviar su sufrimiento o dolor, a evitarlo y/o remediarlo.	Un terremoto ha arrasado una ciudad y sus habitantes están atravesando una situación muy difícil. Hay una plataforma donde se puede donar dinero para ayudarles. Decidimos donar dinero al sentir un impulso propiciado por la pena y el dolor al ver los problemas que están teniendo.
Empatía	Capacidad de sentir lo mismo que la otra persona, es decir de ponerse en su lugar.	Entristecerse al ver a alguien llorar o sonreír al ver reír a alguien.
Simpatía	Capacidad de percibir una situación de una manera similar a otra persona. Es una inclinación afectiva hacia una persona o hacia su actitud o comportamiento, que provoca encontrar agradable su presencia.	Hay un personaje en una novela que estamos leyendo y queremos que acabe consiguiendo lo que se propone porque nos genera simpatía.

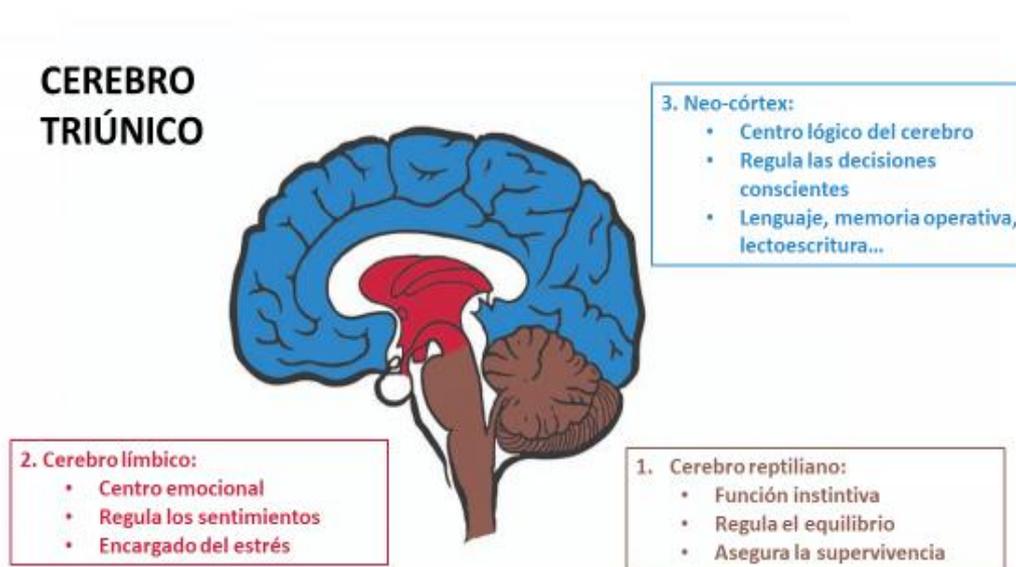
La compasión no solo ha sido entrenada y estudiada en las tradiciones contemplativas milenarias, sino que actualmente y desde años atrás es también investigada científicamente en los ámbitos de la psicología y la neurociencia (Dahl, Lutz y Davidson, 2015; Gilbert, 2009; Goetz, Keltner, y Simon-Thomas, 2010; Hofmann, Grossman, y Hinton, 2011; Lutz et al., 2009). Las evidencias en la literatura científica sobre el entrenamiento de la compasión muestran una mejora en la regulación de las emociones y la respuesta inmune (Pace et al., 2010) y un incremento significativo en el bienestar psicológico (Jazaieri et al., 2013), una mejora en las habilidades interpersonales, como un aumento en la empatía, y una disminución en el distrés empático (Brito-Pons, Campos y Cebolla, 2018). Finalmente, también se ha demostrado una modificación en el funcionamiento del cerebro incrementando la resiliencia de los sujetos (Desbordes et al., 2012; Lutz et al., 2009).

La AC posee características similares a la compasión, pero en lo referido a uno mismo. Por lo tanto, es la sensibilidad y apertura hacia el propio sufrimiento psicológico, junto con la motivación de prevenirlo y aliviarlo. Su práctica implica tomar medidas y hacer cambios positivos en nuestras vidas. Según Neff (2003), la AC integra tres componentes: **1) *mindfulness* o atención plena**, descrita como abierta y enfocada al propio sufrimiento. Nos permite “estar” con los sentimientos dolorosos, evitando la resistencia o huida; **2) bondad**, descrita como una respuesta con un auto-cuidado activo, comprensivo, calmante y amoroso a uno mismo en momentos de sufrimiento; y **3) humanidad compartida**, descrita como el reconocimiento de que el sufrimiento es inherente a la experiencia humana. Se trata de ver la propia vivencia como parte de una experiencia humana más amplia, no aisladora o anormal.

La mente humana posee un sesgo autorreferencial. Hace cientos de millones de años nos salvó de los depredadores y otros peligros, pero en el presente podrían ser considerablemente menos frecuentes las situaciones en las que esta mente es útil, desde un punto de vista evolutivo. Nuestro cerebro actual puede ser dividido en el sistema del cerebro triúnico o triuno (MacLean, 1973), con tres partes funcionales: límbico, neocórtex y cerebro reptiliano (ver Figura 1 con imagen esquemática). El último, es el más antiguo y primitivo (unos 250 millones de años). Nos protege y es el encargado de las funciones vitales básicas, reacciones homeostáticas y el sistema de lucha o huida. De este cerebro primitivo –el tallo encefálico- se desarrolló el cerebro pensante o neocórtex (hace “solo” tres millones de años aproximadamente). Esta parte del cerebro es la encargada de los pensamientos rumiantes, imaginar, planificar, la cognición social, la autocrítica, etc. La evolución del neocórtex ha llevado al ser humano a cotas inimaginables como especie, sin embargo, también hace que podamos generar las mismas respuestas que el cerebro reptiliano. Esto quiere decir que, aunque no exista un peligro real, somos capaces de generar estrés y ansiedad solo con pensar una situación estresante. Por lo tanto, nuestro cerebro está programado para la supervivencia y posee una tendencia natural, a enfocarse y motivarse por patrones de pensamiento negativos como el dolor, la crítica, y el peligro. El entrenamiento de la AC nos ayuda a comprender y transformar estas respuestas habituales, y a desarrollar la capacidad de motivar con compasión en lugar de autocrítica. Esta podría ser una herramienta clave para los adolescentes, ya que podría tener un impacto positivo significativo en el bienestar de sus vidas, aumentando la resiliencia y el manejo del estrés.

Figura 1.

Cerebro triúnic.



Nota: Elaboración propia. En color marrón se describen las funciones del cerebro reptiliano, en color rojo puede verse las del cerebro límbico, y en color azul se encuentran las del neocórtex.

Neff (2003) nos plantea como el ser humano, en busca de lograr un aumento en la autoestima, a menudo suele llevar a cabo una autocrítica que lo daña y limita. La autoestima es una evaluación global de auto-valoración, que durante muchos años se ha visto como el marcador último del bienestar. En los centros educativos, podría implicar una comparación social entre alumnos que resulta habitualmente en *bullying* y prejuicios. Esta autora sugiere la AC como alternativa perfecta a la autoestima, ya que ofrece la misma protección frente al autojuicio destructivo, pero sin la necesidad de distorsionar nuestro autoconcepto o de vernos superiores a nuestros iguales. Por lo tanto, la AC podría ser vista como un antídoto para el sufrimiento.

Previas investigaciones sobre la AC han aportado resultados beneficiosos para la salud mental y el potencial para fomentar la capacidad de recuperación emocional. En un meta-análisis de MacBeth y Gumley (2012), se concluye que altos niveles de AC en adultos conducen a bajos niveles de síntomas de enfermedad mental, y una mayor satisfacción vital, felicidad, auto-confianza, optimismo, creatividad y gratitud, y que bajos niveles de AC están asociados con mayores niveles de psicopatologías, ansiedad,

depresión, rumiación y estrés. Estos hallazgos coinciden con los de Raes (2011), que sugieren que una mayor AC resulta en una sintomatología de depresión más baja durante un período de cinco meses. Además, la AC está relacionada con una mejor relación con la motivación, lo cual es muy importante de cara a los más jóvenes. Altos niveles de AC conducen a una motivación intrínseca, deseos de aprender y crecer, menor temor al fracaso y más posibilidades de intentar algo nuevamente si no se logra al primer intento (Neff, 2003). Por último, la AC también está relacionada con el afrontamiento y la resiliencia, ya que los estudiantes podrían afrontar mejor el fracaso académico siendo más autocompasivos (Neff y Germer, 2018).

Aunque la mayor parte de la literatura actual se ha limitado a investigaciones con adultos, existen suficientes evidencias científicas con adolescentes que demuestran los beneficios de la AC en esta población. Estas sugieren que altos niveles de AC se asocian con menos ansiedad, depresión y estrés y un mayor bienestar y autoestima de los jóvenes (Barry et al. 2015; Bluth y Blanton 2014; Neff y McGehee 2010). Adicionalmente, la AC se asocia con un sentido de comunidad entre los alumnos de secundaria (Akin y Akin 2015), y podría proteger contra los efectos negativos de la baja autoestima cuando se evalúa durante un intervalo de un año (Marshall et al. 2015). La AC parece tener un efecto protector en las poblaciones adolescentes que están en riesgo de tener problemas de salud mental. Entre los sujetos que sufrieron maltrato infantil, aquellos con menor AC tenían más probabilidades de experimentar mayor angustia psicológica, consumo de drogas y eran más propensos a reportar un intento de suicidio (Tanaka et al. 2011). Lamentablemente, el suicidio conforma la tercera causa de mortalidad entre jóvenes de 15-19 años de edad en España, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017). Finalmente, Ardela-Cabrera y Olivas-Urgela (2019) nos muestran una correlación estadísticamente significativa y positiva de la AC con la satisfacción con la vida y la resiliencia en estudiantes de secundaria de Lima, Perú.

4.3. El contexto.

El programa de autocompasión consciente o *Mindful Self-Compassion* (MSC) es un curso basado en las enseñanzas tradicionales del budismo y en la psicología contemporánea impartida en lenguaje y formato secular. El objetivo principal de este

programa MSC (ver Anexo 1; Neff y Germer, 2018) es ser consciente y autocompasivo en la vida diaria. Eso significa: **1)** saber cuándo estás padeciendo estrés o sufriendo (*mindfulness*) y **2)** responder con cuidado y amabilidad hacia ti mismo/a (AC).

El programa MSC evaluado en el presente trabajo se trata de un curso de extensión de la UAH. Aunque es un curso destinado a cualquier persona que le pueda interesar, todos los alumnos que lo cursaron fueron estudiantes de esta universidad. Yo mismo cursé el MSC como un alumno más, lo que me permitió un mayor conocimiento de las prácticas y dinámicas que se llevan a cabo y un acercamiento a su contexto.

El número de horas lectivas del curso fueron 25, repartidas en 9 sesiones formales más una sesión de retiro. Estas sesiones semanales incluyeron prácticas, dinámicas, y ejercicios de entrenamiento de respiración, *mindfulness*, compasión y AC. También se integraron momentos para compartir experiencias y diálogos grupales donde se discutían las dificultades de las prácticas informales y formales, que se trabajan en casa como tarea o en las sesiones. Aunque las fechas previstas eran el 23 y 30 de abril, 7, 14, 21 y 28 mayo, 4, 11 y 12 junio de 2020 tal y como puede observarse en el documento de inscripción e información (ver Anexo 2), la programación se adelantó finalmente y las clases comenzaron desde el 27 de febrero de 2020, como puede observarse más detalladamente en el siguiente calendario de elaboración propia:

Tabla 2.

Calendario del programa MSC.

Sesión	Fecha	Horario
1	Jueves, 27 de febrero	19:00 – 21:00 h
2	Jueves, 5 de marzo	16:00 – 19:00 h
3	Jueves, 12 de marzo	16:00 – 19:00 h
4	Jueves, 19 de marzo	16:30 – 20:00 h
5	Jueves, 26 de marzo	16:00 – 18:00 h
6	Jueves, 2 de abril	16:00 – 18:30 h
7	Jueves, 9 de abril	16:00 – 18:30 h
8	Jueves, 16 de abril	16:00 – 18:30 h
9	Jueves 23 de abril	16:00 – 19:00 h
Retiro	pendiente	pendiente

El lugar de impartición del MSC fue en una sala proporcionada por un Centro de Formación situado en la calle Goya de Madrid. Sin embargo, debido al estado de alarma decretado a causa de la crisis del COVID-19, solo las tres primeras sesiones fueron impartidas de forma presencial, el resto de ellas se realizaron por videoconferencia a través de la plataforma *Zoom*. La sesión del retiro aún no se ha realizado por el mismo motivo.

5. Materiales y métodos.

En el presente trabajo se hace uso de una investigación de tipo exploratoria, por lo que se pretende hacer un primer acercamiento al tema que se aborda. Esto me facilita no solo familiarizarme con el *mindfulness* y la AC, sino también con el mundo de la investigación, lo cual me permite adquirir unos conocimientos y habilidades investigativas para el provecho de mi futura carrera. Es por ello que se espera que los resultados nos aporten un panorama o conocimiento superficial del tema, que es el primer paso para una posible investigación posterior. Por lo tanto, se pretende obtener información para facilitar futuras direcciones de estudio y así poder continuar con una investigación más rigurosa en el futuro.

A continuación, se describen con detalle la muestra y método de inclusión, el proceso de recogida de datos llevado a cabo, así como el método utilizado para la presente investigación evaluativa y los instrumentos pertinentes a esta. Por último, el lector podrá encontrar un subepígrafe con los objetivos del TFM explicados en profundidad.

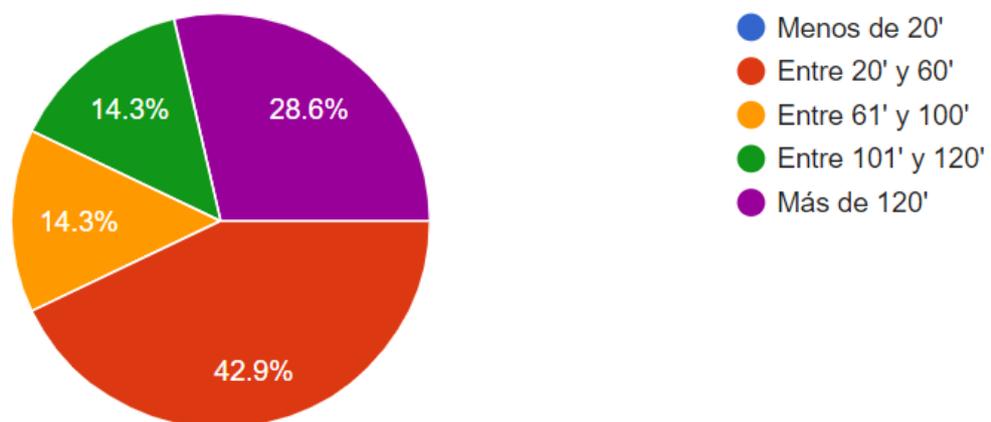
5.1. Participantes y criterios de inclusión.

Todos los participantes de la presente investigación provienen de una muestra de población no clínica, tienen una edad de entre 23 y 51 años, poseen estudios superiores finalizados y el español como su primer idioma. El diseño experimental fue mixto; para la medición de la AC con la escala SCS se hizo uso de un diseño bicondicional ya que se compararon los datos de dos grupos independientes: el grupo experimental ($n = 11$) y el grupo control ($n = 15$). Por otro lado, para la medición subjetiva del *mindfulness* con el FFMQ se empleó un diseño cuasi-experimental ya que solo se midió en el grupo de intervención (pre-test y pos-test).

El grupo experimental lo formaban 8 mujeres y 3 varones con edad (media \pm DE) = $43,8 \pm 11,25$ años, los cuales cursaron el curso MSC. Todos a excepción de uno eran alumnos del máster propio en *Mindfulness* y Compasión de la UAH, por lo que estaban recibiendo formación universitaria que entre otras competencias incluye la organización y gestión de la enseñanza del *mindfulness* y la compasión. De los 11 sujetos que rellenaron el pre-test del SCS, 7 cumplieron el pos-test. De entre los alumnos, el 28,6 % de la muestra empleaba un tiempo de prácticas cotidianas de respiración, relajación, atención plena, compasión, yoga, taichí o similares, de más de 120 minutos semanalmente, un 14,3 %, 14,3 %, y un 42,9 % de los participantes empleaba entre 101 y 120 minutos, 61 y 100 minutos, y 20 y 60 minutos, respectivamente. Ninguno empleaba menos de 20 minutos semanalmente. La Figura 2 muestra una gráfica circular con estos datos:

Figura 2.

Tiempo empleado en la práctica semanalmente por el grupo experimental.

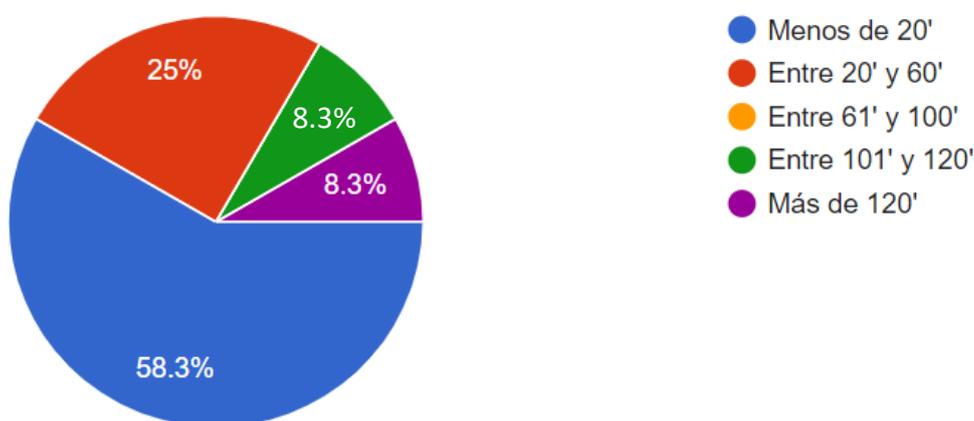


El grupo control estuvo formado por 4 mujeres y 8 hombres con edad (media \pm DE) = $25,91 \pm 1.64$ años. Todos ellos eran alumnos del master universitario de la UAH de Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con especialidad en EF, y cursaban la asignatura optativa de Técnicas de Relajación aplicadas a la EF. En referencia al tiempo que suelen dedicar a prácticas cotidianas de respiración, relajación, atención plena, compasión, yoga, taichí o similares, el 8,3 % de la muestra empleaba más de 120 minutos semanalmente, mientras

que otro 8,3 % lo hacía entre 101 y 120 minutos semanales. El 25 % declararon hacer una práctica semanal de entre 20 y 60 minutos. El resto de los participantes (58.4 %) empleaba menos de 20 minutos semanales para la práctica. La Figura 3 muestra una gráfica circular con estos datos:

Figura 3.

Tiempo empleado en la práctica semanalmente por el grupo control.



La recogida de muestras de la presente investigación fue no probabilística y de carácter propositiva, ya que la selección de los individuos no dependió de que todos tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados sino de los criterios de inclusión establecidos, de modo que los participantes fueron elegidos deliberadamente según las características personales necesarias para el estudio. El primer criterio de inclusión para ambas muestras fue el tener el español como primer idioma, para asegurar, en alguna medida, un adecuado entendimiento de los cuestionarios; el segundo, con el objetivo de delimitar la muestra, fue el tener entre 20 y 55 años; y el tercero, el tener finalizada alguna formación universitaria.

5.2. Recogida de datos.

El programa MSC ha sido evaluado según el modelo evaluativo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto; Stufflebeam, 2000). En este proceso se utilizan varios instrumentos, que han proporcionado datos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, están los cuestionarios cumplimentados por el alumnado (FFMQ y SCS) que evalúan

principalmente el producto. Por otro lado, se realizó una entrevista semiestructurada a una de las profesoras que imparte el MSC, y también se dispone de un diario reflexivo propio.

A continuación, se describe el modelo CIPP de manera detallada y se muestran los instrumentos empleados para la recogida de datos para cada uno de sus apartados.

CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto).

Este modelo de evaluación fue desarrollado principalmente por Daniel Stufflebeam a finales de la década de 1960 para ayudar a mejorar y lograr programas escolares más responsables en los Estados Unidos de América, especialmente aquellos destinados a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los distritos escolares urbanos (Stufflebeam, 2003).

El CIPP surge de la necesidad de una definición de evaluación más amplia que fuera capaz de administrar y perfeccionar los programas educativos y no se limitase únicamente a determinar si los objetivos se habían conseguido, que es hasta lo que entonces se había limitado el modelo tyleriano (Tyler, 1968). Es así como hace casi más de cinco décadas, Stufflebeam propone que la evaluación educacional sea redefinida como un proceso mediante el cual se proporcionase información útil para la toma de decisiones.

El lenguaje que proporcionó la innovadora estructura del CIPP hizo que sus usuarios pudieran usar la evaluación del contexto al servicio de las decisiones de planificación. Mediante la identificación de las virtudes y defectos del objeto, ya sea un programa, una institución, una población o una persona, se puede desarrollar una guía para su perfeccionamiento. De esta manera, el CIPP facilitó enormemente a los docentes el desarrollo de las metas y objetivos de un programa educativo.

A lo largo de los años, esta propuesta evaluativa se ha desarrollado y aplicado a programas educativos tanto dentro como fuera del continente norteamericano. Además, el modelo se ha adaptado y empleado en filantropía, programas sociales, profesiones de la salud, negocios, construcción y ejército militar. Ha sido empleado internamente por

escuelas, distritos escolares, universidades, fundaciones de caridad, empresas, agencias gubernamentales y otras organizaciones; por evaluadores externos contratados; y por maestros individuales, administradores educativos y otros profesionales que desean evaluar y mejorar sus servicios. Stufflebeam revolucionó el proceso de evaluación y transformó el propósito de la evaluación de demostrar a mejorar.

El CIPP tiene tres propósitos evaluativos: **1)** sirve de guía para la toma de decisiones, **2)** proporciona datos para la responsabilidad y **3)** promueve la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam et al., 2000). Presenta la evaluación no como una prueba sino como un proceso, el cual incluye tres etapas: identificar, obtener y proporcionar información. A diferencia de otros métodos evaluativos, este modelo permite su uso tanto antes como durante la programación y ofrece la posibilidad de llevar a cabo varios o un solo tipo de evaluación (del contexto, insumo, proceso y/o producto).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el CIPP se compone de cuatro componentes generales del sistema: contexto, entrada, proceso y producto. **1)** La evaluación del contexto facilita información para tomar decisiones de planificación, con la finalidad de determinar unos objetivos. **2)** La evaluación del insumo, provee información para lograr decisiones estructurales y de procedimentales con el propósito de seleccionar el diseño del programa. **(3)** La evaluación del proceso aporta datos para la toma de decisiones de implementación con el objetivo de clarificar, corregir y/o aceptar el diseño tal como se ha desarrollado. Por último, **(4)** la evaluación del producto facilita información para las decisiones de reciclaje con la finalidad de rectificar, replicar, aceptar, o abandonar el programa.

En la tabla que se muestra a continuación se resume una descripción del propósito de cada apartado del CIPP, así como los instrumentos utilizados para la presente investigación en cada uno de ellos:

Tabla 3.

CIPP y sus respectivos instrumentos de investigación.

CIPP	Descripción	Instrumentos utilizados
<p>Evaluación del Contexto.</p> <p>¿Qué se necesita hacer? Frente a ¿se abordaron las necesidades importantes?</p>	<p>Se trata de identificar las necesidades planteadas, cuál es su trascendencia e importancia y hasta qué punto los objetivos del proyecto reflejan las necesidades valoradas (planteadas por la información del contexto).</p>	<p>Como instrumentos se analizaron un diario reflexivo del alumno y una entrevista semiestructurada a la profesora.</p>
<p>Evaluación del Insumo.</p> <p>¿Cómo debería estar hecho? Frente a ¿se ha empleado un diseño defendible?</p>	<p>Consiste en identificar si el plan de procedimientos, de personal y de presupuesto ha sido adoptado para plantear las necesidades, qué alternativas se han considerado, por qué se ha escogido una y no las otras, y hasta qué punto era una propuesta razonable, potencialmente exitosa y efectiva con relación a su coste, para satisfacer las necesidades valoradas (planteadas por la información de entrada).</p>	<p>Se analizó el programa MSC original (Neff y Germer, 2018) como modelo ejemplar y se comparó con el actual. También se tuvo en cuenta un estudio de la literatura existente sobre <i>mindfulness</i> y AC. El instrumento a usar para evaluar el insumo fue la entrevista semiestructurada con la docente.</p>
<p>Evaluación del Proceso.</p> <p>¿Se está llevando a cabo? Frente a ¿fue el diseño ejecutado correctamente?</p>	<p>Para este apartado se tiene en cuenta la información planteada por el proceso; hasta qué punto se ha realizado el plan del proyecto y cómo y por qué razón se ha modificado. Se analizan las limitaciones que hayan surgido durante el proceso.</p>	<p>Los instrumentos que se utilizaron para evaluar el proceso es la entrevista con la profesora y el diario reflexivo del alumno.</p>
<p>Evaluación del Producto.</p> <p>¿Está teniendo éxito? Frente a ¿tuvo éxito el esfuerzo?</p>	<p>Al evaluar el producto, se identifican los resultados, tanto positivos como negativos, buscados o espontáneos. Una vez observados, se comparan con los de otros programas y con el grupo control de la investigación. Con la información que nos da el producto se analizan hasta qué punto han sido satisfechas las necesidades de los estudiantes. Este apartado consiste en valorar, interpretar y juzgar los logros del presente programa.</p>	<p>Los instrumentos utilizados para la evaluación del producto son la entrevista semiestructurada con la profesora y los cuestionarios FFMQ-E y SCS.</p>

A continuación, se describen con detalle los instrumentos utilizados en el método CIPP para la evaluación del programa MSC, así como el proceso de recogida de información para cada uno de ellos:

Entrevista semiestructurada.

La entrevista es uno de los instrumentos usados en el diseño y desarrollo del presente trabajo. Según Campoy y Gomes (2009, p. 9), la entrevista es “una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular”. A través de la entrevista con la profesora se pudo obtener información sobre el programa de una forma clara y directa. Se pretendió que la entrevistada muestre de la manera más natural y cercana posible la estructura e impacto del programa, así como sus creencias, pensamientos, y posicionamientos sobre éste.

La entrevista estructurada es aquella que sigue una serie de preguntas iguales para cada uno de los entrevistados. Sin embargo, para el presente estudio se eligió la entrevista semiestructurada, que es la que posee unos interrogantes o temáticas guía, que son flexibles dependiendo de la persona entrevistada (Abero et al., 2015). Esta guía asegura que se cubran los temas más relevantes, que fueron transmitidos por correo electrónico y de forma breve a la profesora antes de ser entrevistada. De este modo, el entrevistador decidió el estilo y la secuencia de las preguntas en el curso de la entrevista. Una serie de preguntas fueron anotadas previamente, pero con el transcurso de la charla no se realizaron sólo estas, sino que, dependiendo del interés o aportaciones de la docente, se suprimieron, cambiaron de orden o añadieron otras nuevas.

En este caso, debido al estado de alarma decretado a causa del coronavirus COVID-19 y el consecuente confinamiento, no fue posible llevar a cabo las entrevistas de forma presencial, por lo que se invitó a las profesoras y estudiantes del MSC tomar parte de forma voluntaria en las entrevistas por correo electrónico o a través de videoconferencias. Fue únicamente una de las profesoras la que accedió finalmente a ser entrevistada y decidió hacerlo por videoconferencia a través de la plataforma *Zoom*. La entrevista fue grabada por voz, en caso de que la informante de la investigación no quisiera aparecer en video. Más tarde, la conversación fue transcrita (ver Anexo 3) para

lograr extraer la máxima cantidad de información. Con el objetivo de que la profesora se sintiese más cómoda, se decidió que fuese ella quien escogiese el día y la hora, resultando en el 19/05/2020 a las 12:00 h. (26 días después de finalizar el curso). La entrevista se realizó en un ambiente tranquilo para intentar evitar posibles interrupciones o imprevistos y el proceso completo tuvo una duración de unos 30 minutos en total. Al comienzo de la entrevista se informó a la profesora de las partes que constaba (contexto, insumo, proceso y producto), así como de los posibles temas a tratar. En todo momento se le detalló que los datos serían privados e intransferibles y que podía negarse a contestar cualquier pregunta si así lo deseaba.

Cuestionarios.

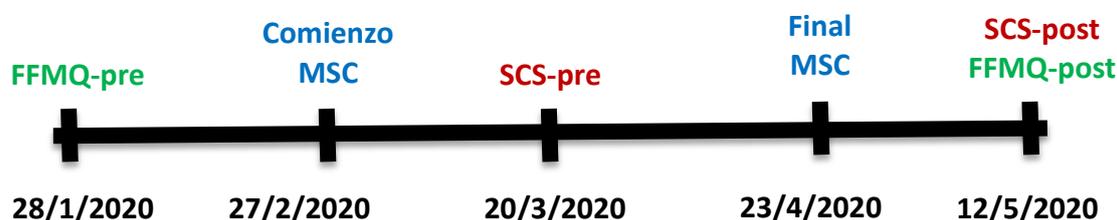
Los cuestionarios fueron anónimos y se enviaron a través de una aplicación electrónica invitando a los sujetos del estudio a participar voluntariamente y sin incentivo económico. Los alumnos tuvieron la opción de no responder a las cuestiones, a excepción de las que formaban parte de la ficha demográfica. Solo el cuestionario FFMQ incluyó dicha ficha en el pre-test y pos-test de la investigación. Para el cuestionario SCS la ficha de encuadre solo se añadió en el pos-test. Esta ficha incluía las iniciales de su nombre y apellidos, género, edad, estudios realizados hasta la fecha, y práctica semanal (respiración, relajación, atención plena, compasión, yoga, taichí o similares) en minutos. A los participantes del grupo control no se les aplicó el cuestionario FFMQ.

Cuestionario de las cinco facetas del *mindfulness* (FFMQ).

Entre los cuestionarios que miden el *mindfulness* como capacidad, se eligió trabajar con el FFMQ (Baer et al., 2006; ver Anexo 4). El cuestionario original fue compuesto en inglés y para este estudio se usó la traducción al español de Cebolla et al. (2012): FFMQ-E (ver Anexo 5). Este instrumento se utilizó solo para el grupo experimental. Como puede observarse en el mapa cronológico para el grupo experimental (ver Figura 4), el pre-test fue administrado un mes antes de que comenzaran el curso MSC y el pos-test fue entregado 19 días después de que finalizase el programa. Sin embargo, solo 4 de los participantes del grupo de intervención cumplieron el pos-test del cuestionario FFMQ.

Figura 4.

Mapa cronológico de la entrega de cuestionarios para el grupo experimental.



Nota. La figura muestra en orden cronológico la entrega de los cuestionarios. En color azul el comienzo y final del curso MSC, en verde el pre-test y pos-test del FFMQ y en rojo el pre-test y pos-test del SCS.

Este instrumento es considerado el más completo para su propósito ya que incluye los cinco componentes distintos del *mindfulness* (Sauer et al., 2013; Schmidt y Vinet, 2015), que fueron derivados de un análisis factorial de un conjunto de elementos combinados de cinco cuestionarios desarrollados independientemente: escala de *mindfulness* o MAAS (Brown y Ryan, 2003), inventario de *mindfulness* de Kentucky o KIMS (Baer, Smith, y Allen, 2004), inventario de *mindfulness* de Friburgo, escala de atención plena cognitiva y afectiva revisada o CAMS-R (Walach et al., 2006), y el cuestionario de *mindfulness* de Southampton o SMQ.

La validez y confiabilidad del FFMQ han sido ampliamente demostradas comparando grupos de meditadores con no meditadores (Baer et al., 2008; Loret-de-Mola, 2009), incluyendo población española (Aguado et al., 2015). Los estudios a gran escala que incluyen como participantes a profesionales, estudiantes e individuos con depresión demostraron que el FFMQ predice el pensamiento positivo, un estado de ánimo aumentado y sentimientos subjetivos de bienestar (Baer et al., 2006; Bohlmeijer et al., 2011). Se encontró buena consistencia interna, con un coeficiente alfa de cada faceta entre .75 y .91. Aunque la correlación entre cada una de las habilidades fue entre baja y media, aun así fue significativa (entre .15 y .34; Baer et al. 2006). Los mismos autores llevaron a cabo un análisis factorial confirmatorio para determinar si las facetas derivadas de un análisis factorial exploratorio (Baer, Smith y Allen, 2004) eran entendidas como constructos separados o como cinco facetas de la atención plena. El modelo propuesto funcionó, sin embargo el elemento de observación no se ajustó al

modelo. Estos hallazgos sorprendieron a los investigadores, ya que la observación es descrita como una faceta central del *mindfulness*. Los investigadores sugirieron que este resultado podría deberse a la ausencia de experiencia meditativa en la muestra, aunque las razones no fueron claras (Baer et al., 2006). Por lo tanto, incluir el ítem de observación al examinar la puntuación de *mindfulness* en poblaciones de no meditadores podría resultar en puntuaciones sesgadas, ya que el concepto de observar podría significar algo diferente para la población evaluada que está familiarizada con la meditación (Aguado et al., 2015).

Previos estudios apoyan la idea de que la atención plena es un constructo multidimensional, ya sea de cuatro facetas en los no meditadores (todos menos el de observación); o de cinco elementos, en los meditadores, lo cual concuerda con la teoría del modelo, y corrobora así la validez de constructo de la prueba (Baer et al., 2008). La validez de constructo, que es una de las mayores preocupaciones de los psicometristas para demostrar la utilidad de una escala, es relativamente alta y estable para este cuestionario en varios grupos de edad y diferentes culturas (Crocker y Algina, 2008). Se ha demostrado que la validación constructiva del análisis ofrece un valor sustancial para su definición y aplicación, estandarizando los resultados y afirmando su eficacia para predecir la auto-conciencia (Levinson, et al., 2014). En general, el FFMQ es una autoevaluación psicométrica altamente válida para la atención plena.

Este instrumento mide la tendencia general a actuar con atención plena en el día a día a través de cinco facetas o habilidades: observación, descripción, actuar con conciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad. Observar se refiere a notar o prestar atención a experiencias internas y externas como pensamientos, sensaciones, o emociones. Describir significa etiquetar experiencias internas con palabras. Actuar con conciencia se refiere a centrarse en las actividades o tareas presentes. El no juzgar la experiencia interna incluye adoptar una postura no evaluativa hacia los sentimientos y pensamientos. Por último, la ausencia de reactividad a la experiencia interna permite que los sentimientos y pensamientos transiten libremente, sin que el individuo se deje atrapar o llevar por ellos. Cada elemento del FFMQ se clasifica en una escala Likert que varía de 1 (nunca o muy raramente) a 5 (muy a menudo o siempre). Este cuestionario contiene elementos redactados de maneras positiva y negativa (20 y 19,

respectivamente), por lo que se ha tenido que realizar una recodificación inversa para su análisis en SPSS. Las puntuaciones más altas en el FFMQ indican más atención plena.

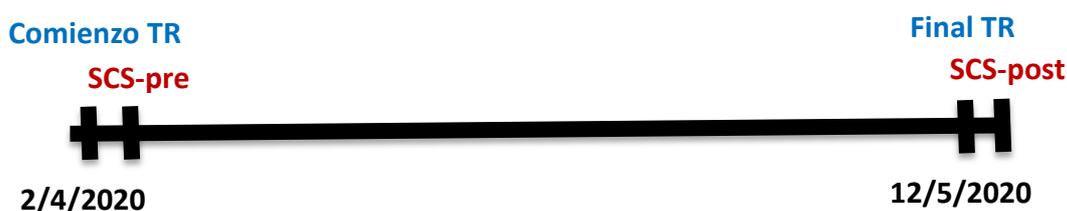
Escala de autocompasión o Self-Compassion Scale (SCS).

La AC ha sido medida con la Self-Compassion Scale (SCS) o escala de AC en español (Neff, 2003; ver Anexo 6). Se utilizó la versión traducida por Campayo et al. (2014). Para la mayoría de los proyectos de investigación en los que se ha medido la AC se ha utilizado el SCS (Neff, 2003). Como puede observarse en el mapa cronológico (ver Figura 4), el pre-test fue administrado al grupo intervención en mitad de curso (coincidiendo con la sesión 5), y el pos-test 19 días después de haber finalizado el programa. Sin embargo, solo 7 de los 11 participantes completaron el pos-test.

El grupo control recibió el pre-test al comenzar a cursar la asignatura de Técnicas de Relajación y el pos-test justo después de finalizar la asignatura (ver Figura 5). Sin embargo, la mayoría de participantes del grupo control no respondió al cuestionario pos-test hasta después de una semana de su entrega y hubo 4 de ellos que nunca lo llegó a hacer.

Figura 5.

Mapa cronológico de la entrega del cuestionario SCS para el grupo control.



Nota. La figura muestra en orden cronológico la entrega del cuestionario SCS. En color azul el comienzo y final de la asignatura de Técnicas de Relajación, y en rojo el pre-test y pos-test del SCS.

El cuestionario SCS ha pasado previamente por varios análisis factoriales confirmatorios (Neff, 2003) y los resultados determinaron que un solo factor de AC de orden superior podría explicar las correlaciones entre las seis subescalas (NNFI = 0,90; CFI = 0,91), lo que indica que la escala SCS puede analizarse a través de sus seis

subescalas por separado o como una puntuación general. También se encontraron buena confiabilidad interna para la puntuación total y para sus subescalas y buenas validaciones convergentes y divergentes. Esta escala ha sido adaptada y validada en otros países. La versión portuguesa en muestras no clínicas y clínicas de adultos (Castilho et al., 2015) confirmó las estructuras de seis factores y de orden superior del SCS y encontró buenas propiedades psicométricas, alta consistencia interna para la puntuación total ($\alpha = 0,94$ para muestras no clínicas y $\alpha = 0,92$ para muestras clínicas) y subescalas (entre 0,70 y 0,88).

La escala SCS consiste en 26 ítems, que evalúan los aspectos positivos y negativos de las seis dimensiones de la AC: **1)** auto-amabilidad (por ejemplo: “intento ser comprensivo y paciente hacia los aspectos de mi personalidad que no me gustan”) frente a **2)** auto-juicio (codificado en reversa; ejemplo: “cuando fallo en algo importante para mí, me siento consumido por sentimientos de insuficiencia”); **3)** humanidad compartida (“trato de ver mis errores como parte de mi condición humana”) frente a **4)** **aislamiento** (codificado en reversa, ejemplo: “cuando pienso sobre mis insuficiencias, tiendo a sentirme más separado y aislado del resto del mundo”); y **5)** *mindfulness* (ejemplo: “cuando me ocurre algo doloroso, trato de tomar una perspectiva equilibrada de la situación”) frente a **6)** sobre-identificación (código en reversa, ejemplo: “cuando me siento triste, tiendo a obsesionarme y fijarme en todo lo que está mal”).

Las respuestas posibles por cada ítem son números del 1 al 5, que se evalúan acorde a la escala de tipo Likert (1 = casi nunca, 5 = casi siempre). La tipificación se basa en sacar un promedio general de las respuestas en base total, y por dimensión, es decir, los promedios de 1-2,5 indica una AC baja, 2,5-3,5 demuestra que es moderada y 3,5-5 significa que es alta. De este modo, una puntuación alta en autocritica, aislamiento y sobreidentificación indican menos AC, mientras bajas puntuaciones en estas subescalas indican más AC.

En cuanto a la confiabilidad, la puntuación total fue de 0,87, y de las dimensiones oscilaba de 0,73 a 0,77; en cuanto a la validez, el análisis factorial confirmatorio indicó que la estructura de seis factores contaba con un índice de ajuste suficientemente bueno (RMSEA = 0,06 [0,05-08], CFI = 0,93, GFI = 0,93 = SRMR = 0,05).

5.3. Objetivos.

El presente trabajo pretende evaluar un programa MSC utilizando el método CIPP, que nunca antes se ha usado para evaluar este tipo de intervenciones. Este método ha sido elegido por su riqueza y amplia aportación de información en la evaluación de programas educativos. A continuación, se detallan el objetivo principal y los específicos del TFM.

- Principal:
 - Evaluar un programa oficial de MSC usando el modelo de evolución curricular propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1993): CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) para detectar las debilidades y fortalezas del mismo y verificar su efectividad.
- Específicos:
 - Basándonos en el modelo CIPP, realizar una propuesta de adaptación del programa MSC a las aulas de educación secundaria y bachillerato.
 - Identificar las principales dificultades del reto de llevar el *mindfulness* y la AC a las escuelas.
 - Familiarizarme con el mundo de la investigación, lo cual me permite adquirir unos conocimientos y habilidades investigativas para el provecho de mi futura carrera.

6. Análisis de la información

A continuación, se describen los pasos seguidos en el análisis de los datos para cada instrumento, así como una reflexión sobre la importancia de estos pasos. Se finaliza con un subepígrafe que expone los resultados obtenidos por cada instrumento.

6.1. Pasos a seguir.

Entrevista semiestructurada.

Se ha decidido transcribir todo lo que se dijo en la entrevista ya que es necesario un análisis amplio y exploratorio, pues no se sabe de antemano lo que se está buscando con exactitud. Cuando se emplea el uso de entrevistas semiestructuradas en la

investigación cualitativa, es habitual analizar cada una de las aportaciones o argumentos en función de una serie de categorías (Braun y Clarke, 2006). Se trata de identificar los temas tratados en las conversaciones para después darles un código e identificarlo con una categoría. De este modo, se puede observar como varios sujetos pueden aportar información de los mismos temas. Sin embargo, dado que fue solo una persona la que accedió a ser entrevistada y por lo tanto es solo una entrevista la que tiene que ser analizada, se ha decidido que no es necesaria esa categorización. Según la literatura, no hay reglas específicas o una técnica simple que se pueda seguir con el análisis de los datos no estructurados. La entrevista se analizó con el objetivo de obtener un mayor entendimiento y profundización del tema. Los resultados muestran un resumen con los datos más relevantes para la presente investigación.

Cuestionarios SCS y FFMQ-E.

Los datos de los cuestionarios fueron analizados usando la versión 26 del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS (Chicago, IL, USA). Los gráficos de las figuras de los resultados fueron elaborados con el programa Excel. Todas las medias están escritas con sus respectivos valores de desviación estándar (DE).

Para el cuestionario SCS, se han de comparar los datos pre-test y pos-test del grupo experimental y grupo control, por lo que lo más adecuado sería usar un análisis de varianza ANOVA. Sin embargo, aunque el SCS fue entregado a todos los participantes para el pre-test y los datos fueron recogidos, se desconoce a qué participante corresponde cada respuesta, pues el cuestionario pre-test del SCS no incluyó una ficha de encuadre que recogiese las siglas de los nombres y apellidos de los participantes y no se pueden relacionar los resultados con cada sujeto. Esto imposibilita el análisis ANOVA. No obstante, se ha llevado a cabo una prueba T para muestras independientes comparando las medias globales del grupo experimental con las medias globales del grupo control. Adicionalmente, se ha hecho una prueba T para muestras relacionadas a cada grupo para buscar una diferencia estadística entre el pre-test y el pos-test.

Para analizar los datos del cuestionario FFMQ-E para el grupo control, se ha realizado una prueba T para muestras emparejadas. ya que los mismos sujetos fueron

testados dos veces (pre-test y pos-test), y por lo tanto, el diseño científico es de medidas repetidas.

Diario reflexivo propio (ver Anexo 7).

El diario se expuso a un análisis cualitativo con el fin de obtener una mayor profundización y entendimiento del contexto y el proceso del programa MSC. Al igual que la entrevista semiestructurada, no ha sido necesaria una categorización de temas ya que ha sido un único diario el que ha sido analizado. Por lo tanto, en los resultados se presenta un resumen con los datos más relevantes para la evaluación CIPP.

6.1. Resultados.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos para cada uno de los instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación:

Entrevista semiestructurada (ver Anexo 3).

Introducción.

Como modo de introducción y así “romper el hielo”, se le pregunta a la profesora cuantos programas MSC ha impartido hasta la fecha y de manera general como ha mejorado el programa desde el primero hasta el último. Se puede observar como en las cinco ediciones impartidas la docente dice haber mejorado en las habilidades de organización, así como en el control de los tiempos. Es importante destacar que nos comenta que hay ejercicios que son obligatorios y otros que no, siendo los últimos los que más le gustan. Por otra parte, también menciona que ha habido una mejora en el *co-teaching*, ya que son dos el número de profesores que han de impartir el curso.

Contexto.

Se identifican brevemente las necesidades planteadas y los objetivos del programa. La entrevistada identifica las necesidades del alumnado como “adquirir herramientas para practicar *mindfulness* y AC en su vida diaria” y añade “que es lo que

se supone que hace el programa”, dando a entender que los objetivos coinciden con las necesidades valoradas.

Insumo.

La informante declara que no se han dispuesto de los mismos recursos económicos de los que los autores del MSC original podrían disponer. Reconoce que han tenido que “poner un precio bastante bajo para conseguir el número mínimo de ocho alumnos”. Esto ha hecho que las salas conseguidas para llevar a cabo el programa sean “bastante cutres” y no se disponga del material o las condiciones de temperatura y luz necesarias. Sin embargo, no se identifican las alternativas que se han tomado ni por qué razón se han escogido.

Proceso.

Se analizan las limitaciones que han surgido durante el proceso y como estas han modificado el proceso. La profesora manifiesta que “esta edición ha sido muy peculiar”, refiriéndose a la situación extraordinaria provocada por la crisis del COVID-19. Identifica la mayor limitación no como el hecho de verse obligada a impartir las clases en formato *online*, sino como la imposibilidad de enseñar la herramienta del *mindfulness* y la AC (que se enseña para ser usada en momentos de crisis) precisamente porque los alumnos estábamos en un momento de crisis y eso hace que no podamos adquirir la herramienta.

La informante también señala que el MSC exige que siempre haya al menos un psicólogo en la sala porque “se dan muchas situaciones estresantes”. El hecho de que los alumnos estén en sus casas y no en el aula con el resto de los compañeros podría hacer que “uno se sienta más contenido”, lo que podemos catalogar como una limitación más. Por último, vemos como estas limitaciones han hecho que el transcurso del programa cambie, ya que se han hecho “los ejercicios más suaves”, y se ha abierto “más espacio al debate”. Esto último podría haber ocasionado otro problema, ya que “ha hecho que no nos diera tiempo a terminar todos los ejercicios”. De hecho, la profesora reconoce que el ejercicio de la respiración afectuosa no se ha dado y la teoría ha sido reducida para dar prioridad a la práctica.

Producto.

Se identifican los resultados positivos y negativos del programa. Sin embargo, según la informante los objetivos del programa no han sido cumplidos. Ante la pregunta de si las necesidades planteadas han sido satisfechas, la docente responde que no. Esto se debe primeramente a que “el MSC tiene un fallo de base, que es que no te enseña a meditar”. De esta manera, señala esta debilidad del curso de no “enganchar al practicante en la práctica diaria”. Se trabajan varios temas muy específicos, pero no se da una práctica más genérica que sirva para todo.

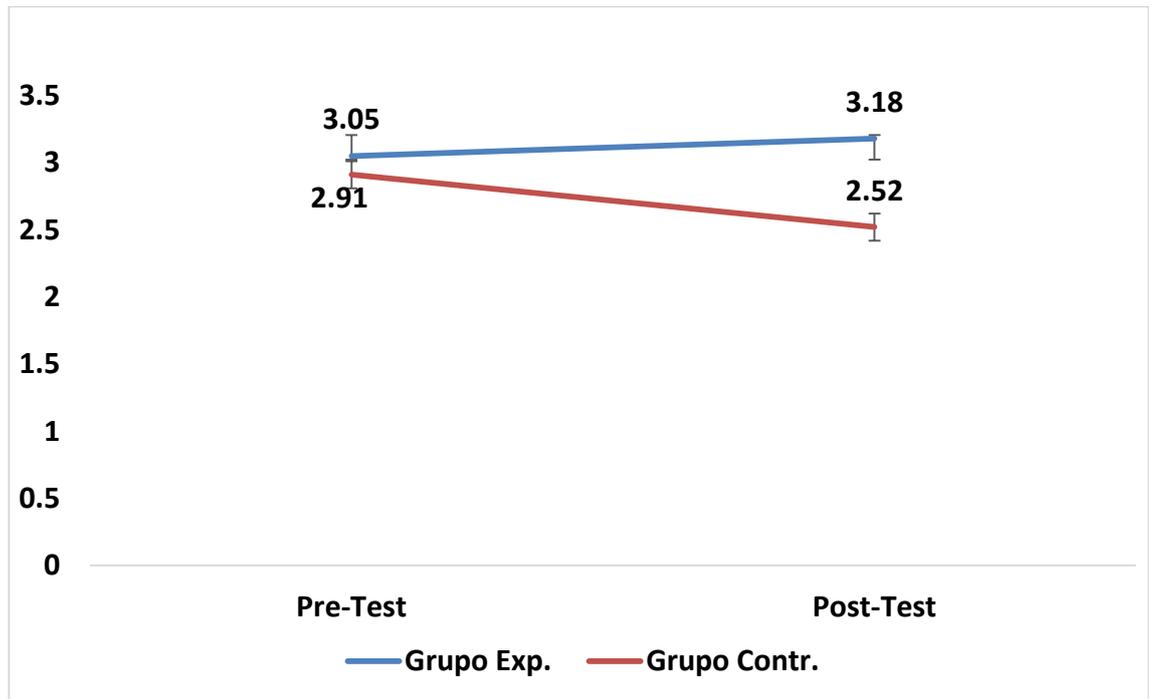
Finalmente, la entrevistada aclara que “el programa también tiene muchos aspectos positivos” y que ella se volvió una persona autocompasiva gracias a él. Sin embargo, esto fue debido a que realizó el curso varias veces. Otra debilidad del MSC podría ser que para que se cubran las necesidades del alumno, es necesario repetirlo varias veces, tal y como declara la profesora: “Es un curso que o lo haces varias veces o se te queda un poco corto. Si no practicas no te sirve de mucho, así son la mayoría de los cursos”.

Cuestionario SCS (ver Anexo 6).

Ambos grupos dieron un resultado de AC moderada, tanto en el pre-test como en el pos-test. La puntuación media del pre-test para el grupo experimental fue (media \pm DE) = 3,05 ptos. \pm 0,06 y la del grupo control (media \pm DE) = 2,91 ptos. \pm 0,09. La puntuación media del pos-test para el grupo experimental fue (media \pm DE) = 3,18 ptos. \pm 0,14, y para el grupo control (media \pm DE) = 2,52 ptos. \pm 0,15. El siguiente gráfico muestra las puntuaciones medias y DE de cada grupo para el pre-test y pos-test del cuestionario SCS:

Figura 2.

Promedios de la escala SCS.



No hubo una diferencia significativa ($t_{43,72} = 1,32, P = 0,19$) entre la media de SCS para el pre-test del grupo experimental y la media para el pre-test del grupo control. El intervalo de confianza (IC) del 95% para la media fue de -0,7 a 0,4 ptos. Sin embargo, la media de pos-test del grupo experimental fue significativamente más alta ($t_{49,93} = 3,27, P = 0,002$) que la media del pos-test del grupo control. El IC del 95% para la media fue de 0,3 a 1 ptos.

No hubo una diferencia significativa ($t_{24} = -0,72, P = 0,474$) entre el pre-test y el pos-test de la puntuación media del grupo experimental. El intervalo de confianza (IC) del 95% para la media fue de -0,5 a 0,2. Contrariamente, la prueba T para muestras relacionadas muestra que si hubo diferencia estadística entre el pre-test y el pos-test del grupo control; la media en el pre-test (2,91 ptos. $\pm 0,09$) fue significativamente más alta ($t_{25} = 2,78, P = 0,010$) que la media en el pos-test (2,52 ptos. $\pm 0,15$). El IC del 95% para la media fue de 0,1 a 0,7 ptos.

Cuestionario FFMQ-E.

La puntuación global máxima del grupo experimental fue 134 puntos (pre-test) y la mínima 96 puntos (pos-test). La puntuación media de las facetas del grupo experimental en el pre-test (3,30 ptos. \pm 0,72) fue significativamente más alta ($t_3 = 3,29$, $P = 0,046$) que la puntuación media obtenida en el pos-test (2,80 ptos. \pm 0,11). El IC del 95% para la media fue de 0 a 0,1 ptos. La siguiente tabla muestra la puntuación media por facetas:

Tabla 4.

Medias y desviaciones estándar de las facetas mindfulness del FFMQ-E.

Facetas <i>mindfulness</i>	FFMQ-pre	FFMQ-post
Observación	3,66 \pm 0,87	3,53 \pm 1,04
Descripción	3,5 \pm 0,94	3 \pm 1,05
Actuación consciente	2,6 \pm 0,71	2,57 \pm 0,92
No enjuiciar	2,94 \pm 0,82	2,06 \pm 0
No reaccionar	2,87 \pm 0,69	2,79 \pm 0,98
Suma	15,57	13,95
Media de las DE	0,80	0,79

Diario reflexivo propio (ver Anexo 7).

En el apartado de reflexiones de la primera sesión se puede ver la importancia de asentar el hábito de la práctica de meditación; las profesoras inciden en este aspecto como algo muy importante del curso. En la cuarta sesión reflexioné sobre como tanto mis compañeros como yo no practicamos el tiempo recomendado por las profesoras.

Según argumenté, las razones de esta falta de constancia pueden ser el estrés generado por la crisis del coronavirus y la mala adaptación al formato *online* del curso.

De la segunda sesión se destaca el hecho de la importancia de poseer habilidades pedagógicas a la hora de impartir *mindfulness* y compasión. Aquí vemos como una de las docentes si posee estas habilidades y la otra no, ya que esta última no tiene una formación de profesora. Aun así, pensé que las dos formaban un buen equipo ya que se complementaban.

En la sesión 3, es importante conocer que se introduce a los alumnos el cuestionario de los 5 hábitos de la AC (ver Anexo 8), el cual más adelante se pide que se rellene en casa como tarea (sesión 7) para más tarde comentarlo en la sesión 8. Sin embargo, vemos como este cuestionario queda olvidado y no se cubre finalmente en la programación del MSC.

6.2. Discusión.

El principal hallazgo del presente estudio fue la diferencia estadísticamente significativa entre el promedio de puntuación del cuestionario SCS del grupo experimental (3,18 ptos. \pm 0,14) y el grupo control (2,52 ptos. \pm 0,15) en el pos-test. Esto podría significar que la intervención pudo haber tenido parcialmente el efecto deseado; los participantes del grupo experimental vieron un aumento en su AC comparado con los resultados con el grupo control que no recibió ningún tratamiento específico. Sin embargo, la prueba T para muestras relacionadas demuestra que este incremento en AC no fue significativo para el grupo experimental entre el pre-test y el pos-test, lo que contradice la primera idea. El motivo por el cual hubo una diferencia entre el promedio del grupo experimental y el grupo control en el pos-test puede atribuirse a que el grupo control tuvo una caída significativa de 0,39 puntos en el promedio general de la puntuación de AC entre el pre-test y el pos-test. Este descenso en AC podría deberse a los efectos psicológicos de la crisis del coronavirus, pues el estudio fue llevado a cabo en pleno confinamiento y probablemente en el momento más crítico y vulnerable.

La literatura muestra resultados consistentes en el aumento de la AC medida con la escala SCS en programas MSC (Delaney, 2018; Friis et al., 2016; Neff, 2016; Neff y

Germer, 2018). Esto contradice al sorprendente hallazgo del presente estudio, que no encontró un aumento significativo en la puntuación de AC del grupo de intervención. Sin embargo, hubo un abandono de 4 sujetos en este grupo, los cuales no cumplieron el cuestionario pos-test. Este sesgo por pérdidas afecta a la validez externa de los resultados (Restrepo-Sarmiento, 2004), haciendo todavía más pequeño el tamaño de la muestra, lo que dificulta aún más establecer diferencias significativas. A nivel informativo, sería muy interesante llevar a cabo la prueba T para muestras relacionadas eliminando de la investigación a los individuos que no hicieron el pos-test, pero esto no pudo hacerse ya que se desconoce quien abandonó el experimento.

Otro sorprendente resultado fue hallado al medir el *mindfulness* subjetivamente en el grupo de intervención. La prueba T para muestras emparejadas mostró una caída significativa de esta variable de 38 puntos de la puntuación global entre el pre-test y el pos-test. Esto es contrario a Haukaas et al. (2018), que en su reciente intervención MSC con estudiantes de universidad encontró un aumento significativo en *mindfulness* medido con el FFMQ. Sin embargo, estos autores contaron con 81 participantes. En el presente estudio solo 4 de los 11 sujetos del grupo experimental cumplieron el pos-test, lo que de nuevo afecta enormemente a la validez de la prueba y hace difícil establecer conclusiones. Además de una muestra más amplia, es necesario que futuras investigaciones incluyan un grupo control para asegurar que los cambios aparecidos al medir el *mindfulness* sean debidos al propio programa o a factores no controlados. De nuevo, este descenso en la puntuación del FFMQ-E podría deberse a los efectos psicológicos del confinamiento, ya mencionados anteriormente.

Por otro lado, la profesora declara en la entrevista que las necesidades de los alumnos no han sido satisfechas porque el MSC no incluye en su programa la enseñanza de establecer un hábito en la práctica de la meditación. Esto también puede verse reflejado en la entrada 4 del diario reflexivo (Anexo 7), donde vemos que la mayoría de los alumnos no están practicando lo suficiente. Por lo tanto, podemos identificar esto como una debilidad del programa. La evaluación del producto es clave para “determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993. p. 203). A la hora de diseñar un programa para adolescentes, sería interesante tener en cuenta esta debilidad y reservar un espacio más amplio al principio de la programación para enseñar la técnica de meditación de la

atención plena. Esta debilidad cobra más sentido aun si tenemos en cuenta que los participantes del grupo experimental declararon ser meditadores habituales (al menos, entre 20 y 60 minutos semanales; ver Figura 2). Esto quiere decir que se predisponía de una facilidad extra para establecer un hábito de práctica de meditación compasiva, lo cual es muy probable que no se suceda con alumnos de secundaria.

En el mundo del *mindfulness*, es habitual ver profesionales de la medicina y la psicología impartiendo terapias y talleres. En muchos de los casos estos profesores poseen formación en *mindfulness* pero no poseen una formación ni trayectoria docente, por lo que pueden carecer de un estilo de enseñanza que se adapte a las necesidades de los alumnos. Esto se reflexiona en la sesión 2 del Anexo 8, donde se discute sobre la diferencia del estilo de enseñanza de las dos profesoras. Una de ellas es doctora en pedagogía y eso se ve reflejado en un manejo efectivo de la lengua, sus competencias técnicas, creatividad, comunicación y manejo de grupos en el aula. Los profesores tenemos la ventaja de disponer de ciertas habilidades pedagógicas que quizás sean de vital importancia a la hora de impartir *mindfulness* y AC. Más concretamente, a los educadores físicos se nos brinda una oportunidad y un espacio ideales para trabajar las técnicas del *mindfulness* y la compasión con el alumnado. Ya sea como una Unidad Didáctica específica de Técnicas de Relajación o como una vuelta a la calma después del ejercicio físico (Luis-Pascual, 2014), *mindfulness* encaja perfectamente en el currículo educativo de ESO y Bachillerato. Más concretamente, en la Comunidad de Madrid los cursos de 1ºESO, 2ºESO y 3ºESO incluyen contenidos de relajación, estiramientos y/o respiración según el DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria:

- **1ºESO:** 1. Aspectos preventivos: indumentaria, materiales, calentamiento específico para cada modalidad, trabajo por niveles de habilidad, actividades de recuperación, estiramientos y relajación.
- **2ºESO:** 7. La respiración. Tipos y combinación de la respiración con la actividad física y con la relajación
- **3ºESO:** 1. Aspectos preventivos: indumentaria, materiales, calentamiento específico para cada modalidad, trabajo por niveles de habilidad, actividades de recuperación, estiramientos y relajación.

De este modo, podríamos usar estas técnicas en nuestras aulas de dos maneras: 1) como una “píldora” educativa que podemos aplicar en nuestras sesiones cuando sea necesario (calentamiento, vuelta a la calma, etc.). Por ejemplo, trabajando la atención plena en un Saludo al Sol diseñado para el calentamiento previo al ejercicio. Y/o 2) podemos reservar el tiempo requerido para tratar de compartir las herramientas con nuestros alumnos, que así podrán disponer de ellas siempre que las necesiten. Esto se podría hacer trabajando el *mindfulness* y la AC a través de una Unidad Didáctica.

Otra pieza clave que aporta información a la evaluación del producto es un cuestionario de satisfacción del alumno (Stufflebeam, 2000). El programa MSC incluyó este cuestionario (ver Anexo 7) y fue entregado a los alumnos al finalizar el curso. Sin embargo, las profesoras no accedieron a proporcionarnos estos datos para su investigación ya que lo consideraban algo personal. Este cuestionario recoge información clave para identificar fortalezas y debilidades del curso y también incluye un apartado para evaluar a las profesoras. Sería interesante que una futura investigación reúna estos datos de forma anónima.

La escasa colaboración de las docentes para el proceso de evaluación sumó una limitación más al presente trabajo. Solo se logró mantener una comunicación fluida con la profesora que accedió finalmente a ser entrevistada. A pesar de ello declaró antes de la entrevista que se sentía “incómoda con las preguntas planteadas” porque las respuestas a dar serían “demasiado personales”. Un posible motivo de que en nuestro país algunos docentes se muestren reacios a pasar por un proceso de autoevaluación podría ser la falsa creencia de que evaluación es sinónimo de calificación, lo que puede intimidar y generar cierta incomodidad y miedo a ser juzgado. Sería sugerente que toda la comunidad educativa comparta que la evaluación es una herramienta para la mejora, que potencia el desarrollo profesional, permite la reflexión sobre el propio ejercicio docente, y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (último fin del docente). Otro posible motivo de evitar la autoevaluación podría ser el consumo de tiempo extra que implica este proceso. Esto sumaría un elemento más a la apretada agenda del profesor: contenidos, innovación, procedimientos, legislación, etc. Transformar esta cultura no es una tarea sencilla y no va a ocurrir de la noche a la mañana. Sin embargo, podemos empezar por mirar a otros sistemas educativos como el británico, donde los profesores son evaluados por sus colegas constantemente. La experiencia nos dice que la

autoevaluación hace que los docentes se esfuercen por mejorar (Natriello, 1984). Es necesaria una divulgación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje docente basada en rutinas de evaluación, avanzando hacia una educación de calidad que mejore el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Otra manera de aportar información a la evaluación del producto es usar el cuestionario de los 5 hábitos de la AC (ver Anexo 8). A través de un análisis cualitativo de este texto podemos analizar si los alumnos han experimentado un aumento en los niveles de AC. Sin embargo, ninguno de los alumnos quiso aportar su cuestionario a esta investigación, probablemente porque es algo personal. Futuras investigaciones deberían asegurarse de obtener estos datos de manera confidencial y anónima. También, sería de vital importancia entrevistar a algún alumno del MSC. Con el fin de obtener una profunda visión de los efectos del programa, las entrevistas podrían hacer antes, durante y después de la intervención.

Según Luis-Pascual (2019), existen varias variables intervinientes que pueden modificar la percepción de mejoras como la autorregulación o el bienestar psicológico en los sujetos de un curso de atención plena. Estas variables podrían incluir: el contexto, el programa, el instructor-formador, la motivación de los alumnos, las creencias previas y la cohesión del grupo. Es evidente que la situación extraordinaria ya comentada anteriormente en la que tuvo lugar esta intervención hizo que estas variables fueran diferentes a lo que se esperaba. El contexto fue otro al esperado, pues finalmente el curso no se desarrolló de forma presencial. La motivación de los alumnos e instructoras pudo verse afectada por la crisis, tal y como lo reflejan la entrevista y el diario reflexivo del alumno. Finalmente, la cohesión del grupo fue muy limitada por el formato *online* de la impartición del curso. Por lo tanto, esta investigación evaluativa debería de repetirse sobre un curso MSC llevado a cabo con estas variables normalizadas.

Limitaciones

Si hay algo que destacar de este TFM, son las numerosas dificultades encontradas a lo largo del proceso de investigación. La primera y más destacable es la situación extraordinaria del estado de alarma decretado por el coronavirus COVID-19, que ha hecho que se modifique todo el procedimiento de trabajo, desde la comunicación

con el tutor, pasando por la recogida de datos, hasta el modo de impartición del curso MSC. Adicionalmente, el proceso de recogida de datos se ha hecho costoso, a pesar de los numerosos recordatorios a los sujetos para completar los cuestionarios, no fue posible mantener una adherencia adecuada, especialmente en el grupo de intervención.

El método CIPP es una herramienta que, utilizada eficazmente, puede aportar una cantidad de información excepcional para el proceso de evaluación de programas. Sin embargo, la falta de colaboración ya mencionada y una gestión del protocolo de investigación han hecho que esta cantidad de información se vea disminuida y que la validez del trabajo sea mejorable. Por ejemplo, la información aportada sobre el contexto en la entrevista es demasiado limitada. Se sospecha que es posible que la entrevistada no dé una respuesta más amplia porque previamente ha manifestado que esto podía ser algo personal.

Por otro lado, el diseño de la intervención se ha visto limitado. Se recomienda que en futuras investigaciones se entreguen los cuestionarios estrictamente antes de comenzar el curso (pre-test), justo al finalizar la intervención (pos-test) y seis meses después de finalizar el programa para observar si se mantienen las ganancias en AC (Neff et al., 2013) y *mindfulness*. También ha sido limitado el tamaño de la muestra. Se recomienda usar una muestra de población más grande y con análogas características a las del resto de la población, solo así se podrá obtener una validez externa adecuada (Granda, 2003). Además, es muy probable que un sesgo de selección (Sitthi-Amom y Poshychinda, 1993) haya influido en los resultados, pues la inclusión de los controles ha dependido de la exposición de interés y ha provenido de una base poblacional diferente a la del grupo experimental. Por último, para los resultados del FFMQ no se obtuvo un contraste de un grupo de control, lo que conlleva que se aconseje una investigación complementaria que lo replique.

6.3. Conclusiones.

Aunque el presente TFM cumplió con el objetivo principal de evaluar un programa MSC usando el método CIPP, se falló en demostrar un aumento en *mindfulness* y AC tras una intervención MSC, y los resultados encontrados tras la evaluación no son suficientes para realizar una propuesta de adaptación del programa MSC a las aulas de ESO y bachillerato, que es uno de los objetivos específicos. Sin

embargo, estos resultados son estimulantes y deben de ser validados por un mayor tamaño de muestra y un mejor diseño de investigación.

En cuanto segundo objetivo específico, se han logrado identificar algunas posibles dificultades de aplicar el *mindfulness* y la AC en las aulas. Hay que tener en cuenta que para trabajar la AC primero sería necesario dedicar el tiempo necesario a la práctica de la atención plena. Los educadores físicos, con la debida formación, disponemos del tiempo y el espacio necesarios para usar técnicas de *mindfulness* y AC con nuestros alumnos, ya sea llevando a cabo una Unidad Didáctica o aplicando pequeñas “píldoras” educativas.

Por último, se cumplió el tercer objetivo específico. Las dificultades encontradas han hecho que tenga la oportunidad de buscar soluciones y aprender sobre los métodos científicos cuantitativo y cualitativo. Esto me ha permitido no solo desarrollar mis competencias investigadoras, sino también obtener un profundo conocimiento sobre el tema principal y su entorno.

7. Referencias bibliográficas.

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale A., García S., y Rojas R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Clacso
- Aguado, J., Luciano, J. V., Cebolla, A., Serrano-Blanco, A., Soler, J., y García-Campayo, J. (2015). Bifactor analysis and construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Frontiers in psychology*, 6, 404.
- Akin, U., y Akin, A. (2015). Examining the predictive role of self-compassion on sense of community in Turkish adolescents. *Social Indicators Research*, 123(1), 29-38.
- Albano, A. M., Chorpita, B. F., y Barlow, D. H. (2003). *Childhood anxiety disorders*. Guilford.
- Ardela-Cabrea, C., Olivás-Ugarte, L., O. (2019). Escala de autocompasión (SCS): evidencias psicométricas iniciales en adolescentes de Lima. *Revista Digital de Psicología PsiqueMag* 8, 2, <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v8i2.2487>
- Baer, R., Smith, G. y Allen, K. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191-206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., y Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment* 13, 27–5. doi:10.1177/1073191105283504
- Baer, R., Smith, G., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D. y Williams, J. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15, 329-342.
- Barry, C. T., Loflin, D. C., y Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, 77, 118-123.
- Bluth, K., y Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The journal of positive psychology*, 10(3), 219-230.

- Bohlmeijer, E., ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., y Baer, R. (2011). Psychometric properties of the five-facet mindfulness questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment* 18,308–320. doi: 10.1177/1073191111408231
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brito-Pons, G., Campos, D., y Cebolla, A. (2018). Implicit or explicit compassion? Effects of compassion cultivation training and comparison with mindfulness-based stress reduction. *Mindfulness*, 9(5), 1494-1508.
- Brown, K. y Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Cahn, B. R., y Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological bulletin*, 132(2), 180.
- García-Campayo J, Navarro-Gil M, Andrés E, Montero-Marin J, López-Artal L, y Demarzo MM. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self Compassion Scale (SCS). *Health Qual Life Outcomes.*; 12, 4. doi: 10.1186/1477-7525-12-4
- Campoy T. y Gomes E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., y Duarte, J. (2015). Evaluating the multifactor structure of the long and short versions of the self-compassion scale in a clinical sample. *Journal of clinical psychology*, 71(9), 856-870.
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale, W.W., y Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: a five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 839–849.
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillén, V., Baños, R., y Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the five facets of mindfulness questionnaire (FFMQ). *European Journal Psychiatry* 26, 118–126. doi: 10.4321/S0213-61632012000200005

- Crocker, L. y Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Mason Cengage Learning
- Dahl, C. J., Lutz, A., y Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in cognitive sciences*, 19(9), 515-523.
- Delaney, M. C. (2018). Caring for the caregivers: Evaluation of the effect of an eight-week pilot mindful self-compassion (MSC) training program on nurses' compassion fatigue and resilience. *PloS one*, 13(11).
- Desbordes, G., Negi, L. T., Pace, T. W., Wallace, B. A., Raison, C. L., y Schwartz, E. L. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 292.
- Didonna, F. (2009). *Clinical handbook of mindfulness*. Springer.
- Friis, A. M., Johnson, M. H., Cutfield, R. G., y Consedine, N. S. (2016). Kindness matters: a randomized controlled trial of a mindful self-compassion intervention improves depression, distress, and HbA1c among patients with diabetes. *Diabetes care*, 39(11), 1963-1971.
- Giedd, J. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*, 42, 321–323.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, 15(3), 199-208.
- Goetz, J. L., Keltner, D., y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, 136(3), 351.
- Gotink, R. A., Meijboom, R., Vernooij, M. W., Smits, M., y Hunink, M. M. (2016). 8-week mindfulness based stress reduction induces brain changes similar to traditional long-term meditation practice—a systematic review. *Brain and cognition*, 108, 32-41.
- Granda, Á. S. (2003). Características y evaluación de la muestra para estudio en un programa de atención farmacéutica. *Offarm: farmacia y sociedad*, 22(5), 145-150.

- Hambour, V. K., Zimmer-Gembeck, M. J., Clear, S., Rowe, S., y Avdagic, E. (2018). Emotion regulation and mindfulness in adolescents: Conceptual and empirical connection and associations with social anxiety symptoms. *Personality and Individual Differences, 134*, 7-12.
- Haukaas, R. B., Gjerde, I. B., Varting, G., Hallan, H. E., & Solem, S. (2018). A randomized controlled trial comparing the attention training technique and mindful self-compassion for students with symptoms of depression and anxiety. *Frontiers in psychology, 9*, 827.
- Herguedas, A. J. U. (2018). La meditación como práctica preventiva y curativa en el sistema nacional de salud. *Medicina naturista, 12*(1), 47-53.
- Hofmann, S. G., Grossman, P., y Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical psychology review, 31*(7), 1126-1132.
- Horwitz, A. G., Hill, R. M., y King, C. A. (2011). Specific coping behaviors in relation to adolescent depression and suicidal ideation. *Journal of adolescence, 34*(5), 1077–1085.
- Jazaieri, H., Jinpa, G.T., McGonigal, K., Rosenberg, E., L., Finkelstein, J., Cullen, M., Gross, J. J. y Goldin, P. R. (2013). Enhancing Compassion: A Randomized Controlled Trial of a Compassion Cultivation Training Program. *Journal of Happiness Studies, 14*, 1113–1126 <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9373-z>
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J., R., Gross, J.J. y Goldin, P., R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion, 38*, 23–35. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9368-z>
- Jinpa, T. (2010). *Compassion cultivation training (CCT): Instructor's manual*. Stanford.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: mindfulness in everyday life*. Hyperion.
- Killingsworth, M. A. y Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science, 330*(6006), 932-932.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of psychology, 60*, 653-670.

- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Defunciones según la causa de muerte*. (lista detallada) sexo y edad. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=7947> el 23 de abril, 2020.
- Levinson, D. B., Stoll, E. L., Kindy, S. D., Merry, H. L., y Davidson, R. J. (2014). A mind you can count on: validating breath counting as a behavioral measure of mindfulness. *Frontiers in psychology*, 5, 1202.
- Loret de Mola, A. M. (2009). Confiabilidad y validez de constructo del FFMQ en un grupo de meditadores y no meditadores. *Lima: Tesis Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Luis-Pascual, J. (2014). Escuela relajada, mindfulness y educación. En J.L. Bizelli y C.B. Gomide de Souza (Eds.), *Faces da escola em Ibero-América*, pp. 165-180 Araraquara: FCL.
- Luis-Pascual, J.C. (2019). Impacto del Programa Mindfulness Basado en la Terapia Cognitiva: estudio de caso en la Universidad de Alcalá. *RIECS Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 4(S1), 28-38.
- Lutz, A., Greischar, L. L., Perlman, D. M., y Davidson, R. J. (2009). BOLD signal in insula is differentially related to cardiac function during compassion meditation in experts vs. novices. *Neuroimage*, 47(3), 1038-1046.
- MacBeth, A., y Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*, 32(6), 545-552.
- MacLean, P. D., y Kral, V. A. (1973). *A triune concept of the brain and behaviour*. Published for the Ontario Mental Health Foundation by University of Toronto Press.
- Madrid. DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. 20 de mayo de 2015, núm. 118, pp. 10 a 307.

- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., y Heaven, P. C. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 74, 116-121.
- Natriello, G. (1984). Teachers' perceptions of the frequency of evaluation and assessments of their effort and effectiveness. *American Educational Research Journal*, 21(3), 579-595.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274.
- Neff, K. D. y Diéguez-Diéguez, R. (2012). *Sé Amable Contigo Mismo*. Espasa Libros S. L. U. ISBN: 978-84-493-3198-5.
- Neff, K. D. y Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44.
- Neff, K. D., y Germer, C. K. (2018). *The Mindful Self-compassion Workbook*. The Guilford Press. ISBN: 978-1-4625-2678-9.
- Neff, K., D., y McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and identity*, 9(3), 225-240. doi:10.1080/15298860902979307.
- Pace, T., W., W., Negi, L., T., Sivilli, T., I., Issa, M., J., Cole, S., P., Adame, D., D., y Raison, C., L. (2010). Innate immune, neuroendocrine and behavioral responses to psychosocial stress do not predict subsequent compassion meditation practice time. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 2, pp. 310-315. ISSN 0306-4530. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.06.008>.
- Raes, F. (2011). The effect of self-compassion on the development of depression symptoms in a non-clinical sample. *Mindfulness*, 2(1), 33-36.
- Restrepo Sarmiento, M. M., y Restrepo, C. G. (2004). Research Bias in Analytical Studies. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33(3), 327-335.

- Sauer, S., Walach, H., Schmidt, S., Hinterberger, T., Lynch, S., Büssing, A., y Kohls, N. (2013). Assessment of mindfulness: Review on state of the art. *Mindfulness*, 4(1), 3-17.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. Norton & Company.
- Siegel, R. D.; Germer, C. K., y Olendzki, A. (2009), *Mindfulness: ¿Qué es? ¿Dónde surgió?* En F. Didonna (Ed.), *Manual Clínico de Mindfulness* (25-46). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Siegel, D., J., (2010). *Cerebro y Mindfulness*. Paidós Transiciones.
- Sitthi-Amom, C. y Poshyachinda, V. (1993). *Bias*. Lancet.
- Schmidt C, y Vinet E. V. (2015) Atención Plena: Validación del Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia psicológica*; 33(2), 93-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200004>
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation*. Network.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., y Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Dordrecht kluwer academic publishers.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidos/MEC.
- Susman, E. y Dorn, L. (2009). *Puberty: its role in development. Handbook of adolescent psychology*. Wiley.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., Paglia-Boak, A., y MAP Research Team. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35(10), 887-898.
- Wilson, B. M., Mickes, L., Stolarz-Fantino, S., Evrard, M., y Fantino, E. (2015). Increased false-memory susceptibility after mindfulness meditation. *Psychological Science*, 26(10), 1567-1573.
- Thera, N. (1986). *The power of mindfulness: An inquiry into the scope of bare attention and the principal sources of its strength*. Buddhist publication society.

Tyler, R. W. 1967. Changing concepts of educational evaluation. En R. E. Stake (comp.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand. McNally.

Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., y Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and individual differences*, 40(8), 1543-1555.

Anexos

Anexo 1.

Esquema del Programa original de Mindfulness y Autocompasión.

SESIÓN 1: DESCUBRIENDO LA AUTOCOMPASIÓN

- 1. Introducción*
- 2. Presentación y detalles del Programa*
- 3. Aspectos Generales del MSC*
- 4. Directrices*
- 5. ¿Qué es la Auto-compasión?*
- 6. Ideas Erróneas sobre la Auto-compasión*
- 7. Práctica Informal: Pausa de la Auto-compasión*
- 8. Tareas para Casa*

SESIÓN 2: PRACTICANDO MINDFULNESS

- 1. Meditación de apertura: La Respiración Afectuosa*
- 2. La Mente Errante*
- 3. La Red Modo por Defecto (RMD)*
- 4. ¿Qué es Mindfulness?*
- 5. ¿Cómo nos Causamos Sufrimiento Innecesario?*
- 6. Contra-Corriente*
- 7. Tareas para Casa*

SESIÓN 3: PRACTICANDO LA BONDAD-AMOROSA

- 1. Bondad-Amorosa y Compasión*
- 2. Meditación de la Bondad Amorosa*
- 3. Meditación: Bondad-Amorosa para Un ser Querido*
- 4. Practicando con Frases*
- 5. Tareas para Casa*

SESIÓN 4: DESCUBRIENDO TU VOZ COMPASIVA

- 1. Meditación de apertura: Bondad-Amorosa para Nosotros Mismos*
- 2. Autocrítica y Seguridad*
- 3. Carta Compasiva hacia uno mismo.*
- 4. Etapas de Progresión*
- 5. Tareas para Casa*

SESIÓN 5: VIVIENDO PROFUNDAMENTE

- 1. Meditación de apertura: Dar y Recibir Compasión*
- 2. Valores Nucleares*
- 3. Descubriendo tus Valores Nucleares*

4. *Establece tus Votos*
5. *El Lado Bueno*
6. *Tareas para Casa*

SESIÓN R: RETIRO

1. *Meditación: Body Scan Compasivo*
2. *Práctica Informal: Paseo para Sentir y Saborear*
3. *Meditación Nuclear: La Respiración Afectuosa*
4. *Práctica Informal: Saboreando Alimentos*
5. *Práctica Informal: Caminando Mindful*
6. *Meditación Nuclear: Bondad Amorosa para Nosotros Mismos*
7. *Práctica Informal: Movimiento Compasivo*
8. *Meditación Nuclear: Dar y Recibir Compasión*
9. *Práctica Informal: (opcional) Caminar Compasivo*
10. *Ejercicio: Saliendo del Silencio*
11. *Coloquio en grupo y Cierre*

SESIÓN 6: MANEJAR LAS EMOCIONES DIFÍCILES

1. *Meditación de apertura: Bondad amorosa para nosotros mismos*
2. *Etapas de Aceptación*
3. *Estrategias para manejar las emociones difíciles*
4. *La vergüenza*
5. *Tareas para casa*

SESIÓN 7: TRANSFORMAR LAS RELACIONES DIFÍCILES

1. *Meditación de apertura: Amigo compasivo*
2. *Relaciones difíciles*
3. *Pausa de la autocompasión en las relaciones*
4. *Manejando la fatiga del cuidador*
5. *Dar y recibir compasión con ecuanimidad*
6. *Trabajar con el enfado*
7. *Tareas para casa*

SESIÓN 8: ABRAZANDO TU VIDA

1. *Meditación de apertura: Compasión con Uno Mismo y con los Demás*
2. *Cultivar la felicidad*
3. *Saborear y gratitud*
4. *Auto-aprecio*
5. *Ejercicio: ¿Qué me gustaría recordar?*
6. *Cierre*

Anexo 2. Hoja inscripción e información del curso MSC

Cursos de EXTENSION 2019-2020

HOJA DE INSCRIPCIÓN



Código: 21836

MSC Mindful Self-Compassion

Dirección:
Juan Carlos Luis-Pascual



Normas de matrícula | INSCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS

- Los alumnos/as podrán realizar la matrícula personalmente o por correo electrónico. La hoja de inscripción tiene que ir acompañada del resguardo bancario del pago del curso, en el que es imprescindible que aparezca el código del curso, el nombre del alumno/a y su NIF. Si el curso tiene descuento para estudiantes universitarios, es obligatorio presentar una fotocopia de la matrícula universitaria del curso 2018-2019. La organización de los cursos no se hace responsable de los problemas que pudieran ocasionar en la matrícula del alumno/a la falta parcial o total de estos datos o documentos. Sin la documentación completa no podrá efectuarse la matrícula. La secretaria de los cursos o recoger inscripciones incompletas o en su caso no se le dará trámite a la inscripción. La hoja de inscripción se completará con letras MAYÚSCULAS para facilitar una mejor comprensión de los datos.
- Los alumnos/as que envíen su matrícula por correo electrónico deberán contactar con la secretaria de los cursos (teléf. 91 885 4157 / 4090 / 4693) para confirmar su correcta recepción. La inscripción se realizará por rigoroso orden de entrega de la documentación, no por fecha de pago. El periodo para matricularse se cerrará una semana antes del comienzo del curso o bien en el momento en el que se hayan cubierto las plazas ofertadas. Las inscripciones recibidas fuera del plazo establecido no serán admitidas, aunque el pago se haya realizado con anterioridad. En caso de que el pago de la matrícula lo realice otra persona que no sea el propio alumno/a, el comprobante de transferencia deberá estar a su nombre y aparecer en el su NIF, así como el código del curso que figura junto al título del mismo.
- La asistencia y aprovechamiento de los cursos da derecho a la obtención de un diploma acreditativo y de un certificado de horas, que el director/a del curso entregará el último día de clase. El alumno/a también podrá recoger estos documentos en la secretaria de los cursos, previo informe favorable de aprovechamiento del director, quince días después de haber finalizado el curso.
- En caso de renuncia por parte del alumno/a, se le devolverá el 80 del importe de la matrícula, siempre y cuando lo comunique por escrito (carta o correo electrónico), como mínimo, 10 días naturales antes del inicio del curso. Paralelo, deberá adjuntar el documento de devolución debidamente cumplimentado. En caso contrario el alumno/a no tendrá derecho a devolución alguna.
- La devolución del importe íntegro de la matrícula solo se contempla en caso de suspensión o anulación del curso. La secretaria de los cursos se pondrá en contacto con el alumno/a (por correo electrónico o teléfono fijo) para comunicárselo. Por su parte, el alumno/a tendrá que hacer entrega del documento de devolución los cinco días posteriores al aviso de la anulación. Las reclamaciones para solicitar devoluciones finalizarán el 30 de noviembre de 2020. Una vez que haya pasado esta fecha, no se tramitarán devoluciones.
- El importe de la matrícula se deberá abonar mediante ingreso en efectivo o transferencia bancaria a la cuenta ES59 2018-2101-28-600799944 (Bankia / Caja Madrid), a nombre de la Fundación General de la Universidad de Alcalá-Cursos de Extensión. Es imprescindible poner en el concepto de la transferencia el nombre del alumno, su NIF y el código del curso que aparece delante del título.
- Los cursos pueden sufrir cambios o anularse por motivos ajenos a la organización. En cualquier caso, la secretaria informará por correo electrónico o por teléfono a los alumnos/as.
- El plazo de matriculación finaliza una semana antes del comienzo del curso seleccionado o cuando se hayan cubierto las plazas ofertadas. Después de esta fecha, así se han cubierto todas las plazas, no se admitirán más inscripciones.
- Los cursos que concedan créditos se otorgarán únicamente a los alumnos/as que estén matriculados en la UAH. Los estudiantes procedentes de otras universidades tendrán que preguntar en la secretaria que le corresponda en su universidad.
- Documentación necesaria para la inscripción:
 - Hoja de inscripción debidamente cumplimentada.
 - Fotocopia del recibo bancario del pago del curso.
 - Solo si el curso tiene descuento para estudiantes universitarios, fotocopia de la matrícula universitaria del curso académico 2019-2020.
- Los datos personales que se recogen necesarios para la inscripción y matrícula en los correspondientes Cursos de Verano y de Extensión Universitaria serán incorporados a los sistemas de gestión de la información de los que es responsable la Universidad de Alcalá, adoptándose las medidas de índole técnica y organizativas necesarias que garanticen la seguridad de los datos de carácter personal proporcionados, que eviten su alteración, pérdida, tratamiento o acceso no autorizado, previas tanto en la normativa vigente a nivel nacional como en el Reglamento General de Protección de Datos europeo (RGPD). Los datos personales recogidos serán tratados bajo la base legítima del consentimiento expreso y la ejecución de la inscripción y matrícula efectuada, en el marco de la función educativa e investigadora atribuida legalmente a la Universidad. Estos datos no serán cedidos salvo previa petición y en los casos previstos legalmente, y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con la finalidad para la que fueron recogidos. El órgano responsable del tratamiento es la Secretaría General de la Universidad, ante quien se podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, oposición, limitación del tratamiento y portabilidad, mediante escrito dirigido a la Delegada de Protección de Datos (Colegio de San Ildefonso, Plaza de San Diego, s/n, 28801 Alcalá de Henares, Madrid) o por correo electrónico (protecciondatos@uah.es), adjuntando copia del DNI o equivalente. En caso de conflicto, se podrá plantear recurso ante la Agencia Española de Protección de Datos.

Para una información más detallada puede consultarse la Política de Privacidad de la Universidad: https://www.uah.es/es/politica_privacidad/

Información y contacto
Secretaría de Extensión Universitaria
Vicerrectorado de Políticas de Responsabilidad Social
y Extensión Universitaria
Colegio de los Basillos, Callejón del Pozo, s/n
(esquina calle Colegios, 10)
28801 Alcalá de Henares
Teléfonos: 91 885 4157 / 4090 / 4693 - Correo:
cursos.extension@uah.es

Organiza
Vicerrectorado de Políticas de Responsabilidad Social
y Extensión Universitaria
www.uah.es/cultura

Colabora
Fundación General de la Universidad de Alcalá
www.fgua.es

SÍGUENOS



Extensión Universitaria UAH



@ExtensionUAH

Cursos de EXTENSION 2019-2020

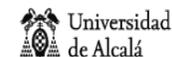


Activate Windows
Go to Settings to activate W

Código: 21836

MSC Mindful Self-Compassion

Dirección:
Juan Carlos Luis-Pascual



Fechas: 23 y 30 abril, 7, 14, 21 y 28 mayo, 4, 11 y 12 junio 2020

Horas lectivas: 25h

Horario: 18:30 a 21:30 h

Créditos ECTS: pendientes de aprobación.

Lugar de realización: Aula Centro Lúa. C/ Goya 83. 28001 Madrid (metro Goya)

Precio: 295€ - 195€ (PAS / PDI Universidades) - 110€: (alumnos y antiguos alumnos UAH)

Cantidad de alumnos: mínima: 5 - máxima: 15

Perfil del alumno: persona a la que le pueda interesar.

Requisitos especiales: ropa cómoda.

Objetivos del curso:

-El entrenamiento en este programa oficial (MSC), de acuerdo a la investigación, aumenta la auto-compasión o amor incondicional hacia uno mismo, la compasión hacia otros, el bienestar emocional, el logro de relaciones personales más satisfactorias, disminuye la ansiedad, la depresión, el estrés y ayuda al mantenimiento de hábitos saludables como dieta y ejercicio, entre otros.

-Con autocompasión, somos más capaces de reconocer cuando estamos bajo estrés y enfrentarlo que está sucediendo en nuestras vidas (atención plena) y adoptar un enfoque más amable y más sostenible para los desafíos de la vida.

-La autocompasión moviliza nuestras habilidades psicológicas y emocionales, con el fin de: calmarnos, consolarnos y validarnos, así como de protegernos, cuidarnos y animarnos, sobre todo en los momentos difíciles de nuestra vida desde la amabilidad y no desde la autocrítica.

-Mindful Self-Compassion (MSC) es un curso práctico de 9 semanas diseñado para cultivar la habilidad de la autocompasión. Fue desarrollado por el Dr. Christopher Germer, Innovador en la Integración de Mindfulness y psicoterapia (www.chrisgermer.com) y la Dra. Kristin Neff, Psicóloga e investigadora pionera en el campo de la autocompasión (www.Self-Compassion.org).

-El programa que se lleva a cabo en la UAH es el mismo que se desarrolla de acuerdo a los criterios del Center for Mindful Self Compassion de Saint Louis (California), para todos aquellos profesionales que deseen implementar esta práctica. Este curso está reconocido para el itinerario de formación como profesores de MSC.

Objetivos específicos:

- Conocer qué es Mindfulness, beneficios y mitos
- Experimentar la Atención Plena y Autocompasión
- Comprender la teoría y la investigación sobre Autocompasión
- Dejar de tratarse y juzgarse así mismo con dureza
- Motivarnos con amabilidad en lugar de criticarnos
- Comprender y transformar nuestras emociones difíciles
- Gestionar relaciones complicadas
- Cultivar la felicidad y la gratitud
- Incorporar la Autocompasión en la vida cotidiana

PROFESORADO:

Juan-Carlos Luis-Pascual: Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación UCM. Profesor Titular de Universidad, docente de Mindfulness, bienestar y salud, en la Universidad de Alcalá. Catedrático de Secundaria, Máster en Fundamentos Psicológicos de la Educación UAM. Director del Máster de Mindfulness y Compasión UAH.

Olga Rojo: Consultora en Fundación ONCE-INSERTA. Psicóloga Clínica y Sanitaria Col nº M20020. Máster en Psicología Clínica. Experta en Mindfulness en Contextos de la Salud. UCM. Profesora del Programa Oficial de Mindfulness y Autocompasión (MSC) Mindful Self Compassion. Practicante de Hatha Yoga y Meditación. Mindful Parenting, Facilitadora del Cambio, Gestión de Estrés y Ansiedad para el Bienestar Físico, Emocional y Psicológico.

Paula Ferrer Sama: Doctora en Pedagogía, Coach de Profesión y Terapeuta por vocación. Formada en varias disciplinas para la salud integral y el acompañamiento de adultos, adolescentes y niños: Postgrado universitario en "Diagnóstico y tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad"; Técnico Superior en Naturopatía y Terapias Complementarias; Profesora del Programa Oficial de Mindfulness y Autocompasión (MSC) Mindful Self Compassion. Facilitadora de Biodanza SRT. Directora de ASIRI Escuela Internacional.

PROGRAMA:

Las actividades del programa incluyen charlas cortas, ejercicios experienciales, meditaciones guiadas, discusión grupal y prácticas formales e informales.

-Sesión 23 abril de 18:30 a 21:30: Concepto. Actitudes en la práctica de Compasión. Reacción o Respuesta. Evidencia científica. Prácticas

-Sesión 30 de abril 18:30 a 21:30: Mindfulness, la relación entre resistencia y sufrimiento. La reacción a la compasión o Backdraft. Prácticas

-Sesión 7 de mayo de 18:30 a 21:00: Prácticas para entrenar la amabilidad y el afecto. Cómo nos hablamos, papel del lenguaje. Ejercicios para personalizar la práctica

-Sesión 14 de mayo 18:30 a 21:00: Fases del proceso durante el programa y la práctica. Exploración sobre distinciones como la Autocrítica vs Compasión. Prácticas dirigidas a uno mismo.

-Sesión 21 de mayo de 18:00 a 21:00: INTENSIVO. Retiro: sesión de ejercicios y prácticas.

-Sesión 28 de mayo de 18:00 a 21:00: Valores Nucleares. El valor del sufrimiento. Prácticas de escucha compasiva.

-Sesión 4 de junio de 18:00 a 21:00: Regulando emociones difíciles. Etapas de la aceptación. Ejercicios de entrenamiento para el manejo de emociones intensas (vergüenza).

-Sesión 11 de junio de 18:00 a 21:00: La comunicación en las relaciones interpersonales y con nosotros mismos. El dolor de la conexión vs desconexión con los otros. Análisis de necesidades no cubiertas. El perdón y cómo entrenarlo.

-Sesión 12 de junio de 16:00 a 20:00: Revisión del aprendizaje.

Revisión de las prácticas. Reflexión para mantener la actitud tras el curso. Autoaprecio. Cultivar la gratitud y la felicidad. Cierre.

HOJA DE INSCRIPCIÓN

MSC Mindful Self-Compassion

CÓDIGO DEL CURSO: 21836

DATOS PERSONALES

Nombre:

Apellidos:

NIF (con letra):

Teléfono fijo:

Teléfono móvil:

Correo-e:

Estudios que está realizando:

Centro:

Observaciones:

Protección de datos. Los datos personales recogidos serán tratados por la UAH con la finalidad de gestionar la inscripción y matrícula solicitada y darles acceso a los servicios universitarios derivados del proceso de matriculación, mantenerle informado de los eventos y servicios que puedan ser de interés en el marco de la relación mantenida, así como con fines estadísticos. La base legítima de dicho tratamiento es la ejecución de su matrícula y la obligación legal de la Universidad en materia educativa. Estos datos no serán cedidos salvo los casos previstos legalmente y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con la finalidad descrita. El órgano responsable del tratamiento es la Secretaría General de la Universidad, ante quien se podrán ejercer los correspondientes derechos, mediante escrito dirigido a la Delegada de Protección de Datos (Colegio de San Ildefonso, Plaza de San Diego, s/n. 28801 Alcalá de Henares, Madrid) o por correo electrónico (protecciondatos@uah.es), adjuntando copia del DNI o equivalente. En caso de conflicto, se podrá plantear recurso ante la Agencia Española de Protección de Datos. Para una información más detallada puede consultarse la [Política de Privacidad](#) de la Universidad.

Activat

Anexo 3.

Transcripción de la entrevista semiestructurada

INTRODUCCIÓN.

R: ¿Cuántos programas MSC has llevado a cabo hasta la fecha?

P: Este es el quinto

R: ¿Qué has aprendido, en qué sentido crees que ha ido mejorando el programa edición tras edición?

P: Yo te diría que las mejoras fundamentales tienen que ver con la preparación, es decir, ir puliendo cada vez más las presentaciones, ir ajustando los tiempos (que eso es lo más difícil porque es un programa muy apretado y hay veces que no te da tiempo en una sesión a terminar todos los ejercicios), aprender a seleccionar mejor cuáles son los ejercicios principales o los obligatorios, a pesar de que algunos que no son obligatorios y me gustan más, entonces tengo la tentación siempre de darle más prioridad que a los obligatorios, y finalmente el *co-teaching*, el conseguir llegar a consensos en las cosas, a soltar cuando no está saliendo como tú quieres, darte cuenta de que a lo mejor hay distintas maneras de enseñar y no pasa nada y que los alumnos lo van a recibir. Yo soy pedagoga y esto lo tengo mucho en cuenta; el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje van por su cuenta.

CONTEXTO.

R: Se trata de identificar las necesidades del alumnado, para después relacionarlas con los objetivos del programa. ¿Cuáles son las necesidades de los alumnos y los objetivos del MSC?

P: Teóricamente las necesidades del alumnado deberían coincidir con los objetivos. Las necesidades del alumnado es adquirir herramientas para practicar *mindfulness* y autocompasión en su vida diaria, y eso es lo que se supone que hace el programa.

INSUMO.

R: Si ponemos el MSC original de Neff como modelo ejemplar y lo comparamos al de Olga y Paula, ¿hay algo que hayas echado en falta? esto puede ser, por ejemplo, más personal, más material, más presupuesto... por ejemplo: conseguir una charla de una persona específica o algo similar.

P: Bueno, en este caso al no ser presencial se han echado en falta muchas cosas. Simplemente, el contexto que se genera en una clase presencial ya cambia. Cuando las hemos dado presenciales, es cierto que el presupuesto no es demasiado alto porque los cursos que hemos dado nosotros hemos tenido que poner un precio bastante bajo para conseguir el mínimo de ocho alumnos, con lo cual hemos conseguido salas bastante

cutres, donde no había material o no estaban acondicionadas a nivel de temperatura o de luz. Eso sí que lo echo en falta. El tema de la publicidad, si es que al final somos Olga y Paula, ¿sabes? No tenemos una cobertura empresarial como puede tener Marta Alonso o Kristin Neff, entonces, claro... son menos recursos. Pero lo que sí que te digo es que no te puedes salir del programa establecido, de hecho, aquí discuto mucho con Olga porque ella ha hecho muchos cursos de meditación y *mindfulness* y tiende a cambiar los ejercicios porque ella considera que son mejores y yo digo que no, que el manual es el manual y lo tenemos que dar al dedillo y a rajatabla. En cuanto a eso, el input es exactamente igual.

R: Qué bueno ese trabajo en equipo entre las dos profesoras, hay una balanza.

P: Si, nos equilibramos muy bien. Somos muy diferentes, pero hemos aprendido a trabajar juntas y de hecho somos buenas amigas.

PROCESO.

R: ¿Cuáles han sido las limitaciones al llevar a cabo el programa? ¿Cómo se ha modificado el proceso ante estas limitaciones?

Esta edición ha sido muy peculiar. Una de las mayores dificultades que yo he visto es que *mindfulness* y autocompasión, y el tema de las emociones difíciles y todo eso, lo tienes que tratar cuando el alumno está bien. Por ejemplo, tú no puedes enseñar una respiración, o hacerle a un alumno que respire cuando está en medio de una crisis de ansiedad, tiene que tener un entrenamiento previo para luego poder aplicarlo en un momento de crisis. Y es que todos los alumnos estabais en un momento de crisis. Entonces la coraza que se han puesto los alumnos no les ha permitido ser permeables al trabajo y las herramientas que se estaban dando porque, ya lo comenté en una sesión, eso hace que te puedas desbordar fácilmente y entonces no quieres desbordarte. Entonces han pasado de puntillas por el programa, sin hacer lo suyo. Con lo cual, creo que todos tendrían que volver a repetirlo.

R: Supongo que la mayor limitación ha sido estar haciéndolo desde casa, pues también el simple hecho de no ser presencial puede hacer que los alumnos no nos implicáramos al 100% ¿es posible?

P: Bueno, yo eso no lo veo tan grave. Yo estudié la carrera en la UNEF. Estoy bastante a favor de la educación *online*, pero si es verdad que en un curso donde se dan muchas situaciones estresantes, donde el arroje del grupo siempre es importante, pues uno se siente más contenido comparándolo al estar en una sala con más gente que sabes que te va a dar un “jamacuco” y alguien te va a recoger del suelo, por ejemplo, aunque nunca se haya llegado a ese caso. En los grupos que estoy dando ahora, que tengo uno por la mañana y otro por la tarde, a una alumna se le cayó un día la conexión y lo que pasó es que le dio un ataque de ansiedad en su casa estando ella sola. Entonces, la seguridad del alumno se ve muy comprometida. De hecho, estos cursos los tienen que dar dos

personas y una debe de ser psicóloga. Siempre debe de haber un psicólogo en la sala, por si pasa algo, que esa persona tenga a alguien a quien acudir.

R: Ante esta limitación, ¿cómo se ha modificado el transcurso del programa?

P: Pues hemos hecho los ejercicios mucho menos suaves, tanto en el tono de voz, intentando que el alumno no entre tanto en regresión, y lograr más dinamismo, abrir más el espacio de debate y de indagación para que la gente pueda compartir lo que le está pasando. Eso ha hecho que no nos diera tiempo a terminar todos los ejercicios, y menos mal que tuvimos una sesión más porque... bueno al final el número de horas fueron las que tenían que ser, pero hemos tenido que modificar mucho eso: ampliar el espacio de debate y reducir la teoría para permitir que la gente se pudiera expresar.

R: ¿Ha habido algún ejercicio específico que no se haya podido hacer y se haya sustituido con otro o se haya modificado?

P: No, al final los hemos hecho todos salvo uno del final: la respiración afectuosa. Ese os lo mandamos para hacer en casa porque no nos dio tiempo a hacerlo en clase. Todo los demás los hemos hecho, pero no nos hemos explayado tanto en la teoría. Siempre se le da prioridad a la práctica sobre la teoría.

PRODUCTO.

R: ¿Crees que las necesidades de las que hemos hablado al principio se han cumplido o han sido satisfechas?

P: Yo te diría que no. Primero, porque el MSC tiene un fallo de base, que es que no te enseña a meditar. Te da ejercicios en los que reflexionas sobre situaciones de tu vida, y eso está muy bien, pero le falta algo para enganchar al practicante en la práctica diaria. Si tú decides ponerte a meditar y alguien te enseñar a hacerlo, buscas tus respuestas dentro de ti mismo y ya está, ya eres autónomo. Si luego tienes la fuerza de voluntad para hacerlo todos los días, ya tienes la herramienta. Porque es tu propia sabiduría interior la que te va a contestar. Sin embargo, en este curso se dan pildoritas muy guiadas, muy mascaditas, donde vas llevando al alumno de la manita, y esa no es la respuesta a todo. Por ejemplo, en el grupo que tengo por la mañana estoy trabajando la AC entre otras cosas y ahora muchos de ellos están pasando por un momento de desapego y de duelo. Pues no hay un ejercicio de AC que trabaje eso. Hay un ejercicio que trabaja el dolor de la desconexión cuando te has cabreado con alguien y tienes que ver la rabia, las necesidades no satisfechas... pero no simplemente para una persona que se va a mudar de casa y tiene recuerdos de toda la vida. Entonces si tú vas a llevar de la manita al alumno y le vas a dar una práctica para cada cosa faltan muchas prácticas. Si no, dale una práctica genérica que le ayude a encontrar las respuestas, a calmarse.

R: Entonces, ¿cuál sería la solución?

P: Enseñar a meditar de manera general. Yo estoy incorporando ahora la meditación con coherencia cardiaca en todos mis cursos. Esta es una práctica que te vale para todo, porque lo que hace es que armoniza tus ondas cerebrales y tus ondas cardiacas de tal manera que cuando tú haces una pregunta al principio de la meditación, después encuentras una respuesta que está en coherencia con tu corazón y con tu cerebro. Son tres pasos: 1) ritmo de la respiración, que tiene que estar entre 10 y 12 segundos, juntando espiración e inspiración. Por ejemplo 5 segundos inspirando y 6 espirando. Si quieres que esa respiración te ayude a calmarte, alargas la espiración. 2) pones el foco en el corazón, imaginándote como el corazón se expande y 3) generar un sentimiento positivo de agradecimiento o amor. Con esas tres pautas respiras durante 10 minutos. Claro, es complicado, tienes que aprenderlo porque se te va el foco y surgen complicaciones. Primero hago dos semanas donde estoy trabajando los siete pasos de la sanación del Dr. Bach, el de las flores de Bach. Luego, estoy una semana practicando coherencia cardiaca, y después con la coherencia cardiaca trabajada, ya me meto en el terreno farragoso de las emociones, y hago las prácticas del MSC con la respiración con coherencia cardiaca.

R: ¿Estos alumnos/as también tienen el hábito de meditar?

P: No, son señoras de 60 o 70 años que tienen el hábito del sufrimiento detrás y están aprendiendo a empoderarse, a tranquilizarse, a dejar las pastillas, a dormir bien por la noche, a olvidar a su marido que se ha muerto hace poco. Por ejemplo, está mi madre que perdió a mi padre hace poco. Lo primero que hago es enseñarles a meditar. Empezamos con un minuto, luego dos, tres, diez... ahora ya saben estar 10 minutos en silencio observando sus pensamientos, etc. después les hago una presentación, les pongo un tema y luego hacemos una practicar y luego un compartir de 10 minutos. La clave es que la gente salga de la experiencia con la práctica de meditar y con las ganas de sentarse todos los días a meditar un ratito. Echo en falta que de manera paralela se haga en el MSC lo que estoy haciendo yo, que de manera paralela se vaya entrenando a la gente en el *mindfulness* y en la meditación.

Luego el programa también tiene muchos aspectos positivos. Yo me volví una persona autocompasiva gracias al programa, eso sí. La AC sí que se trabaja bien, y se trabaje a través del *mindfulness*. No es que el programa sea un fraude. El programa funciona muy bien y me ayudó a ver muchas cosas dentro de mí. Pero eso lo descubrí haciendo el curso de ocho semanas, el retiro, y el curso de profesores, y después todo lo que estoy viendo impartiendo. Es un curso que o lo haces varias veces o se te queda un poco corto. Si no practicas no te sirve de mucho, así son la mayoría de los cursos.

R: Personalmente, me quedé con la sensación de como hubiese sido si el curso hubiese sido presencial.

P: El beneficio que tiene hacerlo en la sala es que si hay un caso de alguien que entra en *backdraft* se le puede contener mejor. Pero yo me sentí muy cerca de todos, incluso con la pantalla delante. Yo soy profe de biodanza y entiendo que a muchos alumnos les

cuesta hacerlo de esta manera, pero yo les digo que mejor que estar enfrente del televisor, se ponga delante de la pantalla a danzar.

También hay algo que se me ha olvidado mencionar y es que no pudimos hacer los ejercicios de compartir en pareja, y eso une muchísimo al grupo, porque hay muchas indagaciones. Hemos tenido que cambiar eso y los alumnos compartían sus palabras a todo el grupo. Por eso no había *feedback*. Porque hablar delante de todo el grupo sin sentirles ni poderles ver, pues no te apetece contar nada es como hablarle a una pantalla. Eso lo hemos perdido.

Anexo 4.

Cuestionario FFMQ.

Please rate each of the following statements using the scale provided. Write the number in the blank that best describes your own opinion of what is generally true for you.

1	2	3	4	5
never or very rarely true	rarely true	sometimes true	often true	very often or always true

- _____ 1. When I'm walking, I deliberately notice the sensations of my body moving.
- _____ 2. I'm good at finding words to describe my feelings.
- _____ 3. I criticize myself for having irrational or inappropriate emotions.
- _____ 4. I perceive my feelings and emotions without having to react to them.
- _____ 5. When I do things, my mind wanders off and I'm easily distracted.
- _____ 6. When I take a shower or bath, I stay alert to the sensations of water on my body.
- _____ 7. I can easily put my beliefs, opinions, and expectations into words.
- _____ 8. I don't pay attention to what I'm doing because I'm daydreaming, worrying, or otherwise distracted.
- _____ 9. I watch my feelings without getting lost in them.
- _____ 10. I tell myself I shouldn't be feeling the way I'm feeling.
- _____ 11. I notice how foods and drinks affect my thoughts, bodily sensations, and emotions.
- _____ 12. It's hard for me to find the words to describe what I'm thinking.

- _____ 13. I am easily distracted.
- _____ 14. I believe some of my thoughts are abnormal or bad and I shouldn't think that way.
- _____ 15. I pay attention to sensations, such as the wind in my hair or sun on my face.
- _____ 16. I have trouble thinking of the right words to express how I feel about things
- _____ 17. I make judgments about whether my thoughts are good or bad.
- _____ 18. I find it difficult to stay focused on what's happening in the present.
- _____ 19. When I have distressing thoughts or images, I "step back" and am aware of the thought or image without getting taken over by it.
- _____ 20. I pay attention to sounds, such as clocks ticking, birds chirping, or cars passing.
- _____ 21. In difficult situations, I can pause without immediately reacting.
- _____ 22. When I have a sensation in my body, it's difficult for me to describe it because I can't find the right words.
- _____ 23. It seems I am "running on automatic" without much awareness of what I'm doing.
- _____ 24. When I have distressing thoughts or images, I feel calm soon after.
- _____ 25. I tell myself that I shouldn't be thinking the way I'm thinking.
- _____ 26. I notice the smells and aromas of things.
- _____ 27. Even when I'm feeling terribly upset, I can find a way to put it into words.
- _____ 28. I rush through activities without being really attentive to them.
- _____ 29. When I have distressing thoughts or images, I am able just to notice them without reacting.
- _____ 30. I think some of my emotions are bad or inappropriate and I shouldn't feel them.
- _____ 31. I notice visual elements in art or nature, such as colors, shapes, textures, or patterns of light and shadow.
- _____ 32. My natural tendency is to put my experiences into words.
- _____ 33. When I have distressing thoughts or images, I just notice them and let them go.
- _____ 34. I do jobs or tasks automatically without being aware of what I'm doing.

_____ 35. When I have distressing thoughts or images, I judge myself as good or bad, depending what the thought/image is about.

_____ 36. I pay attention to how my emotions affect my thoughts and behavior.

_____ 37. I can usually describe how I feel at the moment in considerable detail.

_____ 38. I find myself doing things without paying attention.

_____ 39. I disapprove of myself when I have irrational ideas.

Anexo 5.

Cuestionario FFMQ-E

Por favor puntué cada uno de los siguientes enunciados según la siguiente escala. Escriba el número en el espacio que mejor describa su propia opinión o lo que es verdadero de forma general para usted.

1	2	3	4	5
nunca o pocas veces verdadero	raras veces verdadero	a veces verdadero	a menudo verdadero	muy a menudo o siempre verdadero

___ 1. Mientras camino me doy cuenta de las sensaciones de mi cuerpo al moverse.

___ 2. Soy capaz de encontrar las palabras adecuadas para describir mis sentimientos.

___ 3. Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.

___ 4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellas.

___ 5. Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad.

___ 6. Cuando me ducho o me baño, me doy cuenta de las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.

___ 7. Puedo expresar fácilmente con palabras mis creencias, opiniones y expectativas.

___ 8. No presto atención a lo que hago porque estoy soñando despierto, preocupado con otras cosas o distraído.

___ 9. Observo mis sentimientos sin enredarme en ellos.

___ 10. Me digo a mí mismo que no debiera sentirme como me siento.

___ 11. Me doy cuenta de cómo los alimentos y las bebidas afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.

___ 12. Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.

___ 13. Me distraigo fácilmente.

- ___ 14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y no debería pensar de esa forma.
- ___ 15. Presto atención a las sensaciones, como las del viento en mi pelo o el sol sobre mi cara.
- ___ 16. Tengo dificultad a la hora de pensar en las palabras adecuadas para expresar lo que siento acerca de las cosas.
- ___ 17. Juzgo si mis pensamientos son buenos o malos.
- ___ 18. Encuentro dificultad para estar centrado en lo que ocurre aquí y ahora, en el presente.
- ___ 19. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, “paro” y me doy cuenta sin dejarme llevar por ellos.
- ___ 20. Presto atención a los sonidos, por ejemplo, al tic-tac de los relojes, al trino de los pájaros o a los coches que pasan.
- ___ 21. En situaciones difíciles, puedo pararme sin reaccionar de modo inmediato.
- ___ 22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me resulta difícil describirla porque no encuentro las palabras adecuadas.
- ___ 23. Tengo la impresión de que “pongo el piloto automático” sin ser muy consciente de lo que estoy haciendo.
- ___ 24. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, consigo calmarme al poco tiempo.
- ___ 25. Me digo a mí mismo que no debería pensar de la forma en que lo hago.
- ___ 26. Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas.
- ___ 27. Incluso cuando me siento muy contrariado, encuentro una forma de expresarlo en palabras.
- ___ 28. Realizo actividades sin estar realmente atento a las mismas.
- ___ 29. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, soy capaz de darme cuenta sin reaccionar.
- ___ 30. Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y no debería sentirlas.
- ___ 31. Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza tales como colores, formas, texturas, o patrones de luz y sombra.
- ___ 32. Tengo una tendencia natural a expresar mis experiencias en palabras.
- ___ 33. Cuando tengo imágenes o pensamientos que me perturban, reparo en ellos y dejo que se vayan.

___ 34. Realizo trabajos o tareas de forma automática sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.

___ 35. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, la valoración sobre mí mismo es buena o mala, en consonancia con el contenido de ese pensamiento o imagen.

___ 36. Presto atención a la forma en que mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento.

___ 37. Puedo describir cómo me siento en un momento dado, de forma bastante detallada.

___ 38. Me sorprende a mí mismo haciendo cosas sin prestar atención.

___ 39. Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irracionales.

Anexo 6.

Self-Compassion Scale o escala de autocompasión (SCS).

¿CÓMO ACTÚO HABITUALMENTE HACIA MÍ MISMO EN MOMENTOS DIFÍCILES?

Lea cada frase cuidadosamente antes de contestar. A la izquierda de cada frase, indique la frecuencia con que se comporta de la manera indicada, utilizando la siguiente escala:

Casi nunca 1 2 3 4 5 Casi Siempre

___ 1. Desapruebo mis propios defectos e incapacidades y soy crítico/a respecto a ellos.

___ 2. Cuando me siento bajo/a de ánimo, tiendo a obsesionarme y a fijarme en todo lo que va mal.

___ 3. Cuando las cosas me van mal, veo las dificultades como parte de lo que a todo el mundo le toca vivir

___ 4. Cuando pienso en mis deficiencias, tiendo a sentirme más separado/a y aislado/a del resto del mundo.

___ 5. Trato de ser cariñoso/a conmigo mismo/a cuando siento malestar emocional.

___ 6. Cuando fallo en algo importante para mí, me consumen los sentimientos de ineficacia.

___ 7. Cuando estoy desanimado y triste, me acuerdo de que hay muchas personas en el mundo que se sienten como yo.

___ 8. Cuando vienen épocas muy difíciles, tiendo a ser duro/a conmigo mismo/a.

- _____ 9. Cuando algo me disgusta trato de mantener mis emociones en equilibrio.
- _____ 10. Cuando me siento incapaz de alguna manera, trato de recordarme que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad.
- _____ 11. Soy intolerante e impaciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.
- _____ 12. Cuando lo estoy pasando verdaderamente mal, me doy el cuidado y el cariño que necesito.
- _____ 13. Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que, probablemente, la mayoría de la gente es más feliz que yo.
- _____ 14. Cuando me sucede algo doloroso trato de mantener una visión equilibrada de la situación.
- _____ 15. Trato de ver mis defectos como parte de la condición humana.
- _____ 16. Cuando veo aspectos de mí mismo/a que no me gustan, me critico continuamente.
- _____ 17. Cuando fallo en algo importante para mí, trato de ver las cosas con perspectiva.
- _____ 18. Cuando realmente estoy en apuros, tiendo a pensar que otras personas lo tienen más fácil.
- _____ 19. Soy amable conmigo mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento.
- _____ 20. Cuando algo me molesta me dejo llevar por mis sentimientos.
- _____ 21. Puedo ser un poco insensible hacia mí mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento.
- _____ 22. Cuando me siento deprimido/a trato de observar mis sentimientos con curiosidad y apertura de mente.
- _____ 23. Soy tolerante con mis propios defectos e imperfecciones o debilidades.
- _____ 24. Cuando sucede algo doloroso tiendo a hacer una montaña de un grano de arena.
- _____ 25. Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso.
- _____ 26. Trato de ser comprensivo y paciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.

Anexo 7.

Diario reflexivo propio.

SESIÓN 1 – Descubriendo la autocompasión	Fecha: 27/3/2020
Actividades	1. ¿Por qué estoy aquí? - Para reconectar conmigo mismo. - Para apagar el piloto automático. - Para crecer, aprender y autodescubrirme. 2. Meditación. Hacemos una meditación que consiste en pensar en algún amigo/a que está pasando un mal momento. Tenemos que visualizar que le decimos para acompañarle. Después, debemos de tratar de imaginar que nosotros somos esa persona. Las palabras que dedico a mi amigo son más compasivas que las que me dedico a mí mismo, que son más duras y suenan a algo así como “vamos, ¡espabila!”
Anécdotas/reflexiones	La profesora insiste en la importancia de asentar el hábito de la meditación: “juntas vamos a comprender nuestras emociones, descubrir lo que realmente cada una necesita para vivir en paz consigo misma. Y para estos buenos propósitos, tenemos que practicar, practicar y practicar ”.

SESIÓN 2 – Practicando <i>mindfulness</i>	Fecha: 5/3/2020
Actividades	Meditación <i>mindfulness</i> : - Primero pensamos en algo que nos estresa o crea ansiedad. - Identificar dónde está esa sensación en nuestro cuerpo. Se trata de explorar y mantener la curiosidad. La sensación que noto está en mi pecho. - Pensar que toda la humanidad comparte ese sufrimiento (humanidad compartida). Esto propicio una sensación de alivio y entendimiento, ya que me siento acompañado en el sufrimiento.
Anécdotas/reflexiones	Me llama la atención el hecho de que las dos profesoras se compenentran muy bien. Una de ellas es doctora en pedagogía y eso se nota a la hora de impartir la clase. Es habitual ver como en el mundo del <i>mindfulness</i> muchas veces vemos a psicólogos, médicos, etc., enseñando las técnicas sin necesidad de tener habilidades pedagógicas. Contrariamente, la otra profesora es psicóloga clínica y no posee estas habilidades.

SESIÓN 3 – Practicando la bondad amorosa	Fecha: 12/3/2020
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamos de identificar una sensación negativa. A mi mente viene una sensación de injusticia e ira. - Identificamos el lado bueno. Puede que esta sensación a veces me haga avanzar y solucionar cosas. Puede que sirva de impulso. - La vida sería mucho más fácil si dejamos de resistirnos a nuestras sensaciones - Debemos ser amables con nosotros mismos y nuestros sentimientos. Está bien sentir ira. Es algo natural, todo el mundo la siente (humanidad compartida). - Debemos autocuidarnos
Anécdotas/reflexiones	<p>Hemos tratado de comprender cómo nos causamos sufrimiento innecesariamente y cómo al descubrir nuestras resistencias, se produce una liberación espontánea (<i>backdraft</i>) de sensaciones y emociones y esto es una oportunidad maravillosa y un primer paso para ir soltando las cargas de toda nuestra vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se nos pide que rellenemos el cuestionario de los 5 hábitos de la AC.

SESIÓN 4 – Descubriendo tu voz compasiva	Fecha: 19/3/2020
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Intentamos descubrir frases para trabajar nuestra voz interior compasiva. - Buscamos un comportamiento que nos gustaría cambiar. - Al escucharme, noto que mi voz crítica suena dura. Me intenta proteger. - Tratamos de reconocer los esfuerzos de la voz crítica. Debemos de agradecerle sus esfuerzos. - Ahora es el momento de dejar paso a la voz compasiva y dejar de ser tan críticos con nosotros mismos.
Anécdotas/reflexiones	<p>Me llamó mucho la atención la frase introductoria: “ten cuidado con lo que te dices porque te estás escuchando” He dado un paso importante para aligerar los momentos difíciles: aprender a abrazarme sinceramente a mí mismo, tal y como soy, a escuchar con apertura y buena disposición mi voz crítica y descubrir el mensaje que me quiere dar. He ayudado a mi voz interior a expresarse amablemente y he descubierto qué necesidades tengo tras mi malestar.</p> <p>Sin embargo, cuando la profesora pregunta acerca de cómo</p>

	va la práctica, me doy cuenta de que no estoy dedicando el tiempo suficiente y no he logrado crear un hábito. Quizás sea por la situación en la que estamos. Sea o no sea así esa es mi excusa. Esto coincide con la mayor parte de mis compañeros que admiten que no están dedicando demasiado tiempo a sentarse a meditar. También pienso que no me estoy adaptando al formato de impartición del curso, el dar clase <i>online</i> me resulta frío y distante.
--	---

SESIÓN 5 – Viviendo profundamente	Fecha: 26/3/2020
Actividades	Definimos nuestros valores nucleares de nuestra vida, que son las cosas que nos hacen felices: <ul style="list-style-type: none"> - Que yo pueda amar y ser amado toda mi vida - Que yo pueda siempre amar mi trabajo y seguir aprendiendo y disfrutando - Que yo pueda vivir siempre rodeado de naturaleza
Anécdotas/reflexiones	Practicamos la auto-compasión para que nos ayude a vivir de acuerdo con nuestros valores, y también para ayudarnos a aceptar la realidad de que no siempre podemos vivir alineados con ellos . Metas-Objetivos y Valores Nucleares no son lo mismo. Los valores nucleares son una constante en nuestra vida, los estemos siguiendo o no, ahí permanecen a la espera de que los descubramos y son fundamentales para nuestra felicidad ya que nos guían en nuestro camino. Las Metas cambian, es algo a lo que se llega y una vez que se alcanza nos proponemos otra meta. Los retos o desafíos nos fuerzan a profundizar y descubrir recursos que no sabíamos que teníamos.

SESIÓN 6 – Manejar las emociones difíciles	Fecha: 2/4/2020
Actividades	Práctica de la meditación de ablanda, calma, permite: <ul style="list-style-type: none"> - Primero abrimos la puerta a las emociones de manera amable. Por ejemplo: hola, ¡soy la envidia! - Reconocer estas emociones en nuestro cuerpo. - Ablandamos la zona donde se siente esta emoción (compasión física) - Nos calmamos con palabras compasivas - Permitimos a la emoción estar ahí, sin juzgar. Me permito ser yo por un instante.
Anécdotas/reflexiones	Entrenando nuestro sistema de calma, podemos modificar aquello que nos causa dolor . Estos días, cuando siento una emoción difícil, me doy la oportunidad de poner en práctica, la práctica1 de Ablanda, Tranquiliza, Permite . En esta sesión, he aprendido la importancia de la escucha al cuerpo y a nuestro corazón. He descubierto que tras cada emoción difícil existe una necesidad humana no

	<p>satisfecha. Si escucháramos el mensaje que hay detrás de cada una de ellas (miedo, ira, tristeza, etc.) podríamos transformar y vivir con menos sufrimiento siendo más compasivos con nosotros mismos. También, hemos profundizado en una de las emociones más duras del ser humano: la vergüenza, aligerando su impacto con la auto-compasión como antídoto.</p>
<p>SESIÓN 7 – Transformar las relaciones difíciles</p>	<p>Fecha: 9/4/2020</p>
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mindfulness.</i> Identificamos sentimientos blandos (lo que hay detrás de los sentimientos duros). - Identificamos la necesidad no satisfecha. - Nos damos amor y compasión. Calmamos el cerebro reptiliano pasando desde el límbico.
<p>Anécdotas/reflexiones</p>	<p>Los seres humanos tenemos sentimientos duros y debajo encontramos los blandos. Es interesante rascar un poco y descubrirlos.</p> <p>Aprendemos la diferencia entre empatía y compasión. Empatía es ponerse en el lugar del otro. Sentir por él. Compasión es la empatía bañada en amor. Es una sensación de ternura y cuidado que nos ayuda a abrazar el sufrimiento de otros, tolerarlo, aceptarlo y estar presentes.</p>
<p>SESIÓN 8 – Abrazando tu vida</p>	<p>Fecha: 16/4/2020</p>
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacemos la práctica de la gratitud. Otro hábito para la felicidad, como buena práctica de sabiduría, es la gratitud. La sabiduría permite entender la complejidad de una situación y reconocer los múltiples factores que influyen en la experiencia. Para poder responder con mejor información. ¿Puedo agradecer lo que tengo, sin atender a lo que me falta? ¿puedo agradecer dos o tres cosas cada día? - Rellenamos el cuestionario de las 5 dimensiones de la AC de nuevo. Descubro que ahora intento escuchar más a mi cuerpo y me permito estar más con mis emociones.
<p>Anécdotas/reflexiones</p>	<p>Como modo de tarea para hacer en casa, teníamos que hacer de nuevo el cuestionario de las 5 dimensiones de la AC, el cual ya habíamos rellenado una vez al principio del curso. Sin embargo, aunque esto era una tarea que yo había hecho no se exige ni se ve en clase</p>

Anexo 8.

Cuestionario de los 5 hábitos de la compasión.



Center for Mindful Self-Compassion

Paula Ferrer-Sama & Olga Rojo Nieto

Cuestionario hábitos de Autocompasión en la Vida Diaria

El objetivo del programa del MSC es **ser consciente y autocompasivo** en la vida diaria. Eso significa: (1) saber cuándo estás padeciendo estrés o sufriendo (**Mindfulness**) y (2) responder con cuidado y amabilidad hacia ti mismo/a (**Autocompasión**). El método más sencillo es **descubrir** cómo te cuidas, y luego **recordar** que debes seguir haciendo esas cosas cuando tu vida se vuelve difícil.

FÍSICA - suelta el cuerpo, deja de tensar

¿Cómo te cuidas físicamente? (ej. ejercicio, masaje, baño caliente, taza de té)

¿Puedes pensar en nuevas maneras de liberar la tensión y el estrés que se acumulan en tu cuerpo?

MENTAL – reduce la agitación

¿Cómo cuidas tu mente, especialmente cuando estás con estrés? (ej. meditación, ver una película divertida, leer un libro inspirador)

¿Hay una nueva estrategia que te gustaría probar para dejar que tus pensamientos vayan y vengan con más facilidad?

EMOCIONAL – suaviza y reconfórtate a ti mismo/a

¿Cómo cuidarte emocionalmente? (p.ej. mimar a tu mascota, cocinar...)

¿Hay algo nuevo que te gustaría probar?

RELACIONAL – conéctate con los demás

¿Cómo o cuándo te relacionas con los que te aportan verdadera felicidad? (p.ej. quedar con amigos, enviar felicitaciones de cumpleaños, jugar un juego)

¿Hay alguna idea que te gustaría para enriquecer estas conexiones?

ESPIRITUAL – comprométete con tus valores

¿Qué haces para cuidarte espiritualmente? (rezar, pasear en naturaleza, ayudar a otros) Si has estado descuidando tu lado espiritual, ¿recuerdas algo que quisieras hacer?

En el reverso de esta hoja, anota algún PROPOSITO o CAMBIO, que quieras hacer en tu vida.

Anexo 9.

Cuestionario de satisfacción del alumno.

Por favor, evalúa tu satisfacción general con el programa

	1	2	3	4	5	
Nada satisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho				

¿En qué medida el programa logra cada uno de los objetivos del curso? *

	Completamente	Mayoritariamente	Moderadamente	Algo	Nada
Describir la teoría y la investigación que apoyan a Mindfulness y Autocompasión	<input type="radio"/>				
Motivarse a uno/a mismo/a con ánimo en lugar de auto-crítica	<input type="radio"/>				
Relacionarse con las emociones difíciles con mayor aceptación momento a momento	<input type="radio"/>				

Responder a los sentimientos de fracaso o insuficiencia con auto-amabilidad

Comenzar a transformar las relaciones difíciles (nuevas y pasadas) a través de la auto-validación

Practicar el arte de saborear y del auto-reconocimiento

Integrar ejercicios clave de Mindfulness y Autocompasión en la vida diaria

Por favor, evalúa la dificultad que has sentido para entender la teoría del programa

Muy difícil 1 2 3 4 5 Muy fácil

¿Se ajustaba el programa a tus necesidades?

1 2 3 4 5

No se ajustaba en absoluto Se ajustaba completamente

Por favor, evalúa la calidad de los materiales, lecturas y audios entregados

	1	2	3	4	5	
Muy malo	<input type="radio"/>	Muy bueno				

¿Las profesoras respetaron tu privacidad personal y tu predisposición a participar en las discusiones?

	1	2	3	4	5	
En absoluto	<input type="radio"/>	Totalmente				

¿Cómo calificarías tu bienestar mental y físico actual comparado con el comienzo del programa?

	1	2	3	4	5	
Mucho peor	<input type="radio"/>	Mucho mejor				

¿Qué prácticas o ejercicios MSC crees que continuarás usando, con más probabilidad, durante las próximas semanas o meses? (siéntete libre de poner varias)

Your answer

¿Con qué probabilidad recomendarías el programa MSC a otras personas tras haberlo experimentado tú mismo/a?

	1	2	3	4	5	
Muy improbable	<input type="radio"/>	Muy probable				

Sobre la profesora

Nombre de la profesora

Your answer

Satisfacción con esta profesora

	1	2	3	4	5	
Nada satisfech@	<input type="radio"/>	Muy satisfech@				

Ritmo y organización del contenido de las sesiones

	1	2	3	4	5	
Nada efectivo	<input type="radio"/>	Muy efectivo				

Habilidad para relacionar a los participantes del curso

	1	2	3	4	5	
Nada efectivo	<input type="radio"/>	Muy efectivo				

Personificación de Mindfulness y Compasión en el estilo de enseñanza

	1	2	3	4	5	
Nada efectivo	<input type="radio"/>	Muy efectivo				

Guía de meditaciones y ejercicios en clase

	1	2	3	4	5	
Nada efectivo	<input type="radio"/>	Muy efectivo				

Enseñanza a través de las discusiones en grupo y la experiencia de los participantes

	1	2	3	4	5	
Nada efectivo	<input type="radio"/>	Muy efectivo				

Mantenimiento de un entorno seguro y de un aprendizaje efectivo

	1	2	3	4	5	
Nada efectivo	<input type="radio"/>	Muy efectivo				

Por favor, aporta un feedback específico sobre esta profesora. ¿Qué crees que hizo bien, qué te gustaría ver mejorado?

Your answer

Sobre aspectos administrativos y logísticos del curso

Satisfacción sobre el proceso de inscripción y administración del curso

	1	2	3	4	5	
Nada satisfech@	<input type="radio"/>	Muy satisfech@				

Satisfacción con los recursos de la clase y la comodidad del espacio de enseñanza

	1	2	3	4	5	
Nada satisfech@	<input type="radio"/>	Muy satisfech@				

¿Qué sugerencias ofrecerías para cambiar o mejorar este programa?

Your answer

Reflexión personal

Por favor, comenta 5-10 reflexiones relevantes en el MSC. La extensión mínima son 100 líneas y la máxima 500

Your answer
