



Universidades de Bangor, Exeter y Oxford

Criterios de Evaluación de Enseñanza de Intervenciones Basadas en Mindfulness

(MBI:TAC)

(Mindfulness Based Interventions: Teaching Assessment Criteria)

Manual, Resumen y Addendum¹

Manual	2
Resumen	48
Addendum sobre Formación de Mindfulness en Colegios	71
Referencias	74

¹ Por conveniencia se reúnen aquí en un solo documento, pero también están disponibles separadamente.

Universidades de Bangor, Exeter y Oxford

Manual de

**Criterios de Evaluación de Enseñanza de
Intervenciones Basadas en Mindfulness**

(MBI:TAC)

(Mindfulness Based Interventions: Teaching Assessment Criteria)

Esta versión del manual debe utilizarse junto con el resumen de los criterios MBI:TAC para evaluar la competencia y adherencia en la enseñanza de programas basados en mindfulness.

Rebecca S. Crane*, Judith G. Soulsby, Willem Kuyken, J. Mark, G. Williams, Catrin Eames

y

**Trish Bartley, Lucinda Cooper, Alison Evans, Melanie J.V. Fennell,
Eluned Gold, Jody Mardula and Sarah Silverton**

Creado originalmente - 2012 versión de mayo 2017

*Dirección para correspondencia:

Rebecca Crane

Centre for Mindfulness Research and Practice

School of Psychology

Brigantia Building

Bangor University, Bangor, LL57 2AS

Email: r.crane@bangor.ac.uk

Traducido al español por:

María Noel Anchorena (Argentina), Ana Arrabé (España), Eric López (México), Beatriz Rodríguez-Vega (España),
y revisado por Carola García (España),
certificados por el Center for Mindfulness, Universidad de Massachusetts.

Introducción

El propósito de estos criterios de evaluación es permitir que la enseñanza de intervenciones basadas en mindfulness (MBIs por sus siglas en inglés) sea evaluada en adherencia y competencia. Los Criterios de Evaluación de Enseñanza de Intervenciones Basadas en Mindfulness (MBI:TAC por sus siglas en inglés) fueron desarrollados en 2008 en el contexto de los programas de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR por sus siglas en inglés) y de Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT por sus siglas en inglés) en el Reino Unido y, en ese contexto, MBIs se refiere a esos programas. Sin embargo, los criterios MBI:TAC ahora se están utilizando para revisar la competencia y adherencia de otras intervenciones basadas en mindfulness y, en algunos casos, los descriptores han sido adaptados al programa en cuestión.

¿Qué es la integridad de la intervención?

La integridad de la intervención es el término empleado para describir el grado en que esa intervención se lleva a cabo tal y como fue concebida. En general, el concepto tiene tres dimensiones: adherencia, diferenciación y competencia.

1. 'Adherencia' se refiere a la medida en que el/la profesor/a aplica los 'ingredientes' apropiados en el momento apropiado, al tiempo que se abstiene de introducir métodos y elementos que no estén reconocidos como parte del planteamiento.
2. 'Diferenciación' se refiere al grado en que el planteamiento se distingue de otros .
3. 'Competencia' es una dimensión más compleja, y se refiere a la habilidad de el/la profesor/a de llevar a cabo la intervención.

¿Por qué es importante cuidar la integridad de la enseñanza basada en mindfulness? La verificación de la integridad de un planteamiento es importante por varias razones:

1. En ensayos de investigación, cómo se lleva a cabo la enseñanza (tal y como se concibió y con una calidad mínimamente alta), es una variable clave para interpretar los resultados y puede influir fácilmente en los resultados obtenidos por los participantes. Para asegurarnos de ello, la gobernanza de los ensayos de investigación debe incluir sistemas para evaluar los niveles de adherencia, diferenciación y competencia.
2. Estos temas no están confinados al contexto de los ensayos de investigación. En contextos de formación, se requiere claridad con respecto a las habilidades particulares que estén siendo desarrolladas, y se deben poner en marcha sistemas que aseguren que el programa de formación cumple con sus objetivos.
3. En el contexto de programas de posgrado de formación de profesores validados por universidades (tal como los que ofrecen las universidades de Bangor, Oxford y Exeter en el Reino Unido), se requiere la evaluación formal de la práctica docente para poder obtener la acreditación académica. Para ello, los criterios de evaluación y los procesos de evaluación deben ser totalmente claros y transparentes.
4. Los sistemas para verificar la integridad de la enseñanza también son un ingrediente importante para el éxito en la implementación de la intervención. Las intervenciones basadas en mindfulness, están siendo cada vez más solicitadas e implementadas en el Servicio Nacional de Salud del Reino Unido y en otros entornos. Sin embargo, en el impulso por implementar un planteamiento prometedor, existe el riesgo

de que esos mismos factores que lo hacen prometedor se pierdan, si su integridad se va diluyendo por el camino. Contar con unos índices de referencia acordados a nivel nacional y gobernanza al evaluar la aptitud para enseñar, puede ayudar a garantizar que no se produzcan desviaciones del modelo básico en la transición de la investigación a la práctica (Crane & Kuyken, 2012, Rycroft-Malone et al., 2014 & 2017).

El campo de las intervenciones basadas en mindfulness se está desarrollando a un ritmo muy rápido. Los programas de formación deben responder a los problemas relacionados con las buenas prácticas, para dotar de integridad a dichos programas. Los autores de este documento están involucrados en los tres programas de Master que ofrecen formación de profesores basada en mindfulness en el Reino Unido (en las Universidades de Bangor, Exeter y Oxford). Estos programas incluyen la evaluación de la competencia docente como parte de la formación. Estaba claro que se requería una metodología robusta para facilitar la coherencia y la confiabilidad, tanto dentro del equipo de formación como a nivel nacional, y para establecer un nivel de competencia mínimo que significara la aptitud para la práctica en el contexto del Reino Unido.

Cuando hacíamos evaluaciones de competencia antes del desarrollo de estos criterios, vimos que las valoraciones de los miembros de los equipos principales coincidían hasta un grado sorprendente. Sin embargo, había varias dificultades. Concretamente, los criterios sobre los que se realizaban las evaluaciones no estaban claramente establecidos, lo que daba lugar a una falta de transparencia para los alumnos, y resultaba difícil defender en base a qué se habían decidido las calificaciones finales. Una descripción más detallada de la evolución de los criterios MBI:TAC se puede encontrar en el artículo de investigación: Crane et al., 2013, y en Mindfulness and the Transformation of Despair (Williams et al., 2015).

Las distinciones sobre competencia siempre tendrán un elemento de subjetividad. Nuestra intención es crear un sistema que apoye el proceso de formación de estos juicios y también le aporte cierta coherencia y transparencia. Como mencionamos antes, se pueden producir desviaciones del modelo básico, durante la transición entre la visión inicial de un planteamiento (o de la investigación sobre él) y su aplicación convencional. Esto puede diluir la potencia del modelo. Una parte fundamental de nuestra intención es dotar a esta disciplina de una estructura que sea un recordatorio de lo que se considera fundamental en una buena enseñanza basada en mindfulness.

Investigación sobre los criterios MBI:TAC

Los criterios MBI:TAC son la primera herramienta que se ha desarrollado para evaluar la integridad de la enseñanza basada en mindfulness. Los resultados preliminares sobre sus propiedades psicométricas son prometedores (para un informe detallado, véase Crane et al., 2013). La confiabilidad de la herramienta se evaluó durante la práctica de evaluación rutinaria en los tres programas de Master de las universidades de Bangor, Exeter y Oxford, donde una proporción de las prácticas docentes que hacían los estudiantes fue evaluada de forma independiente por dos formadores. El coeficiente global de correlación entre clases (ICC), que mide la confiabilidad entre evaluadores, indicó un buen nivel de concordancia ($r = 0.81$, $p < 0.01$). Incluso cuando los evaluadores no estaban de acuerdo en un dominio, la fiabilidad de las evaluaciones medias fue excelente. Igualmente, las evaluaciones de validez que se pudieron hacer en esta etapa temprana del desarrollo de la herramienta, fueron alentadoras. Sin embargo, se necesita más investigación en una variedad de contextos para aclarar la fiabilidad y validez de los criterios MBI:TAC. También se necesita investigación sobre la relación entre la integridad de la enseñanza y los resultados en los participantes; sobre la relación entre competencia y resultado; y sobre la eficacia de los métodos utilizados en los programas de formación para desarrollar las habilidades fundamentales.

El notable aumento de la investigación sobre mindfulness durante los últimos 15 años se ha centrado principalmente en evaluar el resultado de los cursos basados en mindfulness. No obstante, ha habido poca investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje a través del cual se logran estos resultados. Dado que estos procesos son multidimensionales, complejos y sutiles, esto no es sorprendente. Sin embargo, el desarrollo de un mayor entendimiento de cómo se producen los resultados positivos sería de gran valor para orientar futuros desarrollos.

Estructura de los Criterios de Evaluación de Enseñanza.

Los seis dominios de competencia dentro de los criterios MBI:TAC:

Dominio 1: Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones
Dominio 2: Habilidades relacionales
Dominio 3: Personificación de mindfulness
Dominio 4: Guiando las prácticas de mindfulness
Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica
Dominio 6: Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo

Cada dominio comprende una serie de 'características clave' que describen sus principales aspectos. Estas importantes características deben tenerse en cuenta al calificar cada dominio. Al evaluar cada dominio, primero identifique si las características clave están presentes; luego considere el nivel de competencia de la enseñanza. Si el/la profesor/a incluye la mayoría de las características clave y las usa apropiadamente (es decir, pierde pocas oportunidades relevantes de ponerlas en práctica), el/la profesor/a debe ser evaluado/a con una puntuación alta. Las tablas de 'ejemplos' en cada dominio dentro del resumen de los criterios MBI:TAC, dan orientación sobre *cómo se manifiesta* la forma de enseñar en cada uno de los niveles de competencia, dentro de cada dominio. Estos ejemplos deben considerarse como una guía y no como modelos totales.

Este manual ofrece indicaciones más detalladas sobre cada característica clave dentro de cada dominio, y está diseñado para acompañar el Resumen de los Criterios MBI:TAC.

Algunas cosas que no sabemos acerca de la competencia docente basada en mindfulness

Al desarrollar los dominios, quedó claro que todas las competencias representadas por cada dominio son absolutamente cruciales para el proceso global. Si alguna de estas competencias no estuviera presente, la enseñanza tendría importantes defectos y lagunas. Además, cada dominio representa un aspecto distinto del proceso de enseñanza. Algunos dominios son, por supuesto, más sustanciales/multifacéticos y tienen más características clave que los describen. Sin embargo, es menos claro si ciertos dominios son más importantes que otros. En esta etapa en el desarrollo de nuestra comprensión sobre los procesos de enseñanza, no se sabe qué competencias en particular predicen mejor el resultado en los participantes. Por consiguiente, se tomó la decisión de asignar a cada dominio la misma prioridad en el perfil y en la puntuación total.

Es posible que dos docentes presenten ambos adherencia y competencia y, al mismo tiempo, sean muy diferentes en su estilo y énfasis. Dado que aún no está claro de qué forma afectan a los resultados en los participantes,

factores como el estilo de enseñanza o dónde pone el énfasis el/la profesor/a en el proceso de enseñanza, los criterios permiten cierta flexibilidad. Por lo tanto, es importante que los evaluadores se acerquen con una mente abierta al proceso de ver y juzgar cómo enseñan otros, y que reconozcan y dejen de lado su sesgo personal y sus preferencias. Hemos establecido y propuesto una forma de evaluar la práctica de enseñanza (ver abajo) que ayudará a los evaluadores a utilizar, tanto su intuición como un razonamiento basado en la evidencia, para establecer juicios con respecto a un segmento de enseñanza.

Algunas limitaciones de los criterios de competencia

Es importante recordar que estos criterios de evaluación son una herramienta que puede servir de ayuda en la evaluación coherente de la competencia docente. Sin embargo, dado que el evaluador no tiene acceso a toda la realidad de el/la profesor/a, los criterios MBI:TAC no ofrecen una imagen completa de la capacidad y competencia de el/la mismo/a. El evaluador sólo puede basar su evaluación en sus *observaciones* sobre el/la profesor/a y su comportamiento. Por lo tanto, es de gran ayuda utilizar los criterios junto con otras metodologías de evaluación, tales como ejercicios de reflexión, en los que el/la profesor/a hace un seguimiento de su percepción de su proceso interno, y ejercicios teóricos que le hagan demostrar a el/la profesor/a su nivel de comprensión de los principios subyacentes.

Es de destacar que hay algunas áreas clave que no pueden ser evaluadas a través de la observación directa de la enseñanza, como la cuestión de las buenas prácticas en el entorno de la enseñanza. Es un requisito previo al proceso de evaluación, asegurarse de que hay una base de buenas prácticas en la enseñanza basada en mindfulness. La *Network for Mindfulness-based Teacher Training Organisations* del Reino Unido ha elaborado y acordado una serie de directrices de buenas prácticas (véase mindfulnesssteachersuk.org.uk, 2015).

Otro problema que puede surgir al discernir y etiquetar las partes que componen un proceso complejo, es cierta sensación de rigidez, a pesar de que una parte importante de este proceso sea la flexibilidad, receptividad y sensibilidad de el/la profesor/a a la experiencia del momento presente. Para evitar una interpretación excesivamente rígida, alentamos al evaluador que cambie su atención regularmente de la observación de los detalles en primer plano, a una perspectiva más amplia, para obtener una mejor idea del proceso. También sugerimos estar muy conscientes de la reactividad y preferencias personales, etc., lo que podría sesgar una evaluación en una dirección determinada. En las primeras etapas de la utilización de los criterios MBI:TAC para evaluar a otros, es útil que el/la evaluador/a trabaje con una persona con experiencia en la utilización de los criterios para ayudarle a reconocer el sesgo personal. En las universidades donde los criterios MBI:TAC se utilizan para evaluar a los estudiantes en sus calificaciones académicas, un moderador interno y un asesor externo actúan como verificación del sistema para asegurar que los criterios se están aplicando de forma justa y precisa.

En el caso de profesores con menos experiencia, el hecho de que su nivel de competencia sea evaluado, puede hacerles enfocarse en los componentes de la enseñanza relacionados más con el “pensar sobre” que el “estar con” el proceso. Esta forma natural de aprender y de integrar nuevas habilidades es, en parte, inevitable. A medida que se asimila lo aprendido, el proceso parece inicialmente como un conjunto de técnicas y métodos que, gradualmente, se van integrando en la persona como una forma natural de ser. Ver grabaciones de sus clases puede ayudar a los/las profesores/as. El tiempo empleado puede utilizarse como una oportunidad para reflexionar sobre los elementos que conforman el todo, y luego, cuando enseñen, pueden dar prioridad a prestar atención a la inmediatez del momento.

Es importante tener en cuenta que cuando la enseñanza se ha evaluado hacia el extremo superior de los criterios de competencia, se entiende que el/la profesor/a tiene la capacidad de enseñar a este nivel (aunque habrá inevitables variaciones en la competencia). Por el contrario, cuando se ha evaluado la enseñanza hacia el extremo inferior, se entiende que, en el momento de la evaluación, no se demostró el nivel de competencia. Para tener en cuenta esta variabilidad, en los cursos de formación que llevan a cabo los autores de este manual, se requiere la presentación de una grabación de la enseñanza de un curso completo de ocho sesiones, para poder contar con ejemplos de el/la profesor/a en toda su amplitud.

Principios a tener en cuenta al utilizar los criterios de evaluación

Al evaluar la competencia utilizando estos criterios, los evaluadores deben tener en cuenta una serie de principios:

- La escala asume que las competencias se desarrollan con el tiempo, y que para desarrollarlas se requiere formación, práctica y recibir comentarios (feedback).
- Los evaluadores deben acordar de antemano (i) qué dominios están siendo evaluados y (ii) cuál es la unidad a evaluar (p. ej., una práctica guiada específica con indagación; un elemento específico del programa del curso de ocho semanas; una sesión completa; o el curso de ocho semanas entero). Si la unidad a evaluar es una parte del curso de ocho semanas, probablemente no se podrán observar todos los dominios de competencia, ni todas las características clave dentro de los dominios.
- Los *datos observables* deben utilizarse como prueba para realizar evaluaciones. Si hay razones contextuales que han comprometido la demostración de competencia, el evaluador debe ser informado, para que estas razones sean consideradas al evaluar, en caso de ser apropiado (p. ej., la sesión fue impartida por dos instructores, o un participante pidió que sus intervenciones en la sesión fueran eliminadas de la grabación del vídeo, o si en el grupo hay algunos miembros particularmente vulnerables y eso influyó en las decisiones de el/la profesor/a).
- Si se espera un cierto comportamiento, pero está ausente, entonces esto puede utilizarse para evaluar el dominio.

Como señalamos anteriormente, una nota escrita puede explicar que lo que cabría esperar no esté presente. Puede haber razones contextuales que justifiquen esa ausencia, por lo que es importante que el evaluador no se apresure a juzgar.

- Alcanzar el nivel de competencia en un dominio no implica necesariamente competencia en otro dominio.
- Los descriptores de competencia dentro de un dominio son progresivos, es decir, las habilidades de nivel superior incluyen las habilidades descritas en niveles inferiores.
- Los dominios no se clasifican en ningún orden de importancia, pero algunos son más sustanciales que otros, es decir, hay un mayor número de características a tomar en cuenta.
- Del mismo modo, las características clave tienen todas el mismo peso, es decir, ninguna se supone más importantes que las otras.
- Los dominios describen procesos que están en juego en todo momento durante la enseñanza. En cualquier momento concreto, varios dominios estarán en acción. Por ejemplo, durante el diálogo dirigido por el

facilitador, posterior a la práctica de mindfulness, el Dominio 1 será relevante (adecuación de los contenidos de los temas que se están extrayendo, ritmo de la sesión); el Dominio 2 será relevante (el aspecto relacional de las conversaciones); el Dominio 3 será relevante (la personificación de mindfulness durante el proceso de indagación); el Dominio 5 será relevante (la calidad del proceso de enseñanza dentro del diálogo); y el Dominio 6 será relevante (la calidad de la presencia y la capacidad de respuesta al proceso grupal durante el diálogo).

- Las habilidades y procesos representados por los dominios están altamente interconectados, por lo que no resulta fácil discriminar qué aspecto de la docencia evaluar dentro de cada dominio. En la medida de lo posible, es importante que el evaluador conozca bien en qué dominios se evalúan los diversos elementos del proceso de docencia. El evaluador debe hacer uso de las características clave al hacer estas diferencias. Los `N.B.` (nótese bien) que se ofrecen después de las características dentro de cada dominio, sirven como pautas adicionales. La confusión en este área puede dar lugar a que un/a profesor/a de mindfulness con mucha experiencia haga evaluaciones poco fiables. También se necesita experiencia para adaptarse a la forma de esta herramienta.
- En cuanto a la enseñanza compartida, si la evaluación de un/a profesor/a se lleva a cabo mientras está trabajando con otro u otra, la calidad de esta relación se incorpora al Dominio 2. Véase la explicación sobre esto en la página 22.

Personificación

Mindfulness es un proceso interno, una forma particular de relacionarse con la experiencia propia. Para comunicar esto bien a los participantes, los/las profesores/as necesitan encarnar este proceso ellos mismos. El término 'personificación' describe esencialmente cómo este trabajo interior de la práctica mindfulness se refleja implícitamente en la presencia y el comportamiento del/la profesor/a, lo que, a su vez, influye en la atmósfera del aula. En otras palabras, la personificación refleja el grado en que las/los profesores/as están conscientemente conectados con su experiencia, y la interrelación entre esto, el grupo, los participantes individuales y el proceso de enseñanza.

En la investigación preliminar sobre los criterios MBI:TAC, el dominio de la personificación fue en el que hubo menos acuerdo entre los evaluadores (ver los resultados y las secciones de discusión de Crane et al., 2013). Durante la creación de los criterios, el dominio de la personificación fue el que nos pareció más difícil de captar mediante descriptores específicos. Necesitábamos encontrar maneras de describir lo que se 've, oye y siente' cuando las/los profesores/as hacen el trabajo interno de conectar conscientemente con la experiencia y cómo este trabajo interno se refleja en su comportamiento verbal y no verbal. Este dominio es quizás el más sensible a la hora de evaluar porque refleja la 'la calidad de persona', la presencia natural y la autenticidad de el/la profesor/a. Por lo tanto, sugerimos a los evaluadores que sean particularmente sensibles al abordar este dominio. No hay una única forma de mostrar esa 'personificación', lo que dificulta la precisión con los descriptores. Sin embargo, los descriptores apuntan hacia las cualidades que serán visibles cuando este proceso interno particular está sucediendo.

Es importante destacar que la personificación no es un estado idealizado que se tenga que lograr: el/la profesor/a lo puede mostrar en momentos de inestabilidad personal, o sintiéndose frágil y expuesto, con espaciosidad y presencia.

Niveles de competencia

La Escala de Competencia de Dreyfus (Dreyfus, 1986) es la base de las descripciones de las competencias (ver Tabla 1). Había cinco niveles en la escala original de Dreyfus, pero se hicieron los siguientes cambios: se añadió el nivel adicional de 'no-competencia'; el término 'novato' se sustituye por 'principiante'; y el término 'experto' se sustituye por 'avanzado' como se indica a continuación, con una banda numérica equivalente a la derecha de la tabla. Los criterios de evaluación también se benefician del trabajo sobre evaluación de la competencia de los profesionales psicológicos, llevado a cabo por Sharpless & Barber (2009).

Los niveles de los criterios de evaluación representan el rango de competencia docente que se espera, de manera realista, en la enseñanza basada en mindfulness. Cada nivel representa una etapa de desarrollo. Es natural que los/las profesores/as se muevan a través de las etapas con el tiempo, a medida que las habilidades y la comprensión se desarrollan, y si los procesos apropiados de formación y buenas prácticas, como la supervisión, tienen lugar. 'Principiante' y 'principiante avanzado' son los niveles adecuados para los profesores en las primeras etapas de la formación; 'competente' es un nivel apropiado para un/a profesor/a estudiante que ha llevado a término un programa completo de formación/supervisión de profesores/as con alguna experiencia previa de enseñanza en este campo; 'avanzado' es un nivel apropiado para un/a profesor/a que ha enseñado un número significativo de clases y que ahora está muy familiarizado y se siente muy cómodo con el proceso de enseñanza ; y en el nivel de 'experto' es probable que sea un/a profesor/a con una larga y profunda experiencia, y que ha llegado a la madurez en su práctica de enseñanza. Sin embargo, en la práctica, es improbable que un/a profesor/a específico demuestre los mismos niveles competencia sin variaciones, y cierta variabilidad entre niveles es normal.

El aspecto más difícil de este proceso es determinar el nivel de la enseñanza dentro de cada dominio, y requiere práctica en la utilización de los criterios de evaluación y comparar los resultados con las evaluaciones de referencia (véase la sección sobre formación a continuación). Las tablas de ejemplos que se dan en el documento: Resumen de los Criterios MBI:TAC para cada dominio, tienen como fin explicar este tipo de elecciones. Dentro del contexto de un programa universitario de master, cada nivel de competencia se divide además en alto, medio y bajo.

Llegar a ser fiable en la utilización de los criterios (es decir, aplicarlos de manera coherente con los criterios de referencia) lleva tiempo y práctica. Requiere el conocimiento de patrones y tendencias personales. En un taller sobre los MBI:TAC, por ejemplo, varios participantes notaron que su tendencia a dar calificaciones bajas reflejaba cómo tendían a valorar su propio proceso docente.

**Niveles de Competencia y Adherencia en los criterios MBI:TAC
(adaptado de la Escala de Competencia de Dreyfus, 1986)**

Banda de competencia	Definición genérica del nivel general de competencia	Banda numérica
<p>No competente <i>La forma de enseñar demuestra la ausencia de las características clave, una actuación muy poco apropiada, o un comportamiento que resulta perjudicial.</i></p>	No se demuestran las características clave. El/la profesor/a comete errores regularmente y muestra una forma de enseñar nada hábil e inaceptable, que, probable o realmente, conduce a consecuencias negativas a nivel terapéutico. No hay ninguna evidencia real de que el/la profesor/a haya comprendido los fundamentos del proceso de enseñanza de las intervenciones basadas en mindfulness.	1
<p>Principiante <i>La forma de enseñar demuestra los componentes básicos de la competencia de intervenciones basadas en mindfulness en, al menos, una característica.</i></p>	Al menos una característica clave en cada dominio es evidente a un nivel competente, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas las demás características clave. En otras características clave, hay margen para mejorar, el nivel es poco constante y se requiere un mayor desarrollo en muchas áreas para poder considerarse una forma de enseñar adecuada. El/la profesor/a está empezando a desarrollar algunos componentes básicos de competencia para las intervenciones basadas en mindfulness.	2
<p>Principiante avanzado <i>La enseñanza demuestra un nivel evidente de competencia en dos características clave en cada dominio. La seguridad emocional y física de los participantes está bien cuidada.</i></p>	Por lo menos dos características clave son evidentes a un nivel competente en cada dominio, pero hay uno o más problemas importantes en otros. En la forma de enseñar hay margen para desarrollar un nivel de competencia más constante en las características clave y los dominios. En un nivel muy básico, la forma de enseñar se consideraría 'apta'.	3
<p>Competente <i>La forma de enseñar es competente, con algunos problemas y/o inconstancia.</i></p>	Todas las características clave están en su mayoría presentes en todos los dominios a un nivel competente, mostrando posiblemente algunas buenas características pero no de forma constante. El/la profesor/a demuestra un nivel de competencia viable y es claramente 'apto'.	4
<p>Avanzado <i>Competencia continua con pocos o menores problemas y/o inconstancia.</i></p>	Todas las características clave están presentes en todos los dominios, a un nivel bastante constante, y hay evidencia de buena capacidad y habilidad. El/la profesor/a es capaz de aplicar, a un nivel constante, estas habilidades en los distintos aspectos de la enseñanza de las intervenciones basadas en mindfulness.	5
<p>Experto <i>Excelente práctica docente, o muy buena incluso al encontrarse con las dificultades de los participantes.</i></p>	Todas las características clave están presentes con un grado evidente de habilidad. La forma de enseñar es particularmente inspiradora, fluida y excelente. El/la profesor/a ya no hace uso de reglas, directrices o máximas. Tiene una profunda comprensión tácita de los temas que surgen y es capaz de trabajar de manera original y flexible. Las habilidades se demuestran incluso ante las dificultades (p. ej., desafíos por parte del grupo).	6

Cómo utilizar los criterios MBI:TAC para realizar evaluaciones de competencia

Los criterios se extienden a lo largo de seis bandas, desde 'no competencia', donde el/la profesor/a no se adhiere a ese aspecto del programa ni demuestra competencia, hasta 'experto' donde hay adherencia y un nivel muy alto de habilidad. Por lo tanto, los criterios MBI:TAC evalúan la adherencia al método del programa y la habilidad de el/la profesor/a. Utilizando la hoja de resumen (ver el final de este documento), marque con una "X" en la columna/fila apropiada, el nivel al que usted piensa que el/la profesor/a ha cumplido la función principal de cada dominio que está siendo evaluado.

Se recomienda utilizar el siguiente proceso al realizar evaluaciones de competencia cuando se vean grabaciones de vídeo (no se recomienda utilizar los criterios MBI:TAC a partir de grabaciones de audio, ya que dan poca información para poder una evaluación eficaz):

1. Vea la totalidad de la sección que se está evaluando. Esté atento a su propia experiencia cuando esté 'teniendo la experiencia de lo que se enseña', poniéndose en el papel del participante, haciendo también las prácticas de mindfulness.
2. Durante este primer visionado, tenga la hoja de puntuación a mano para recordar los dominios y las características clave. Si le resulta útil, tome notas en las secciones correspondiente para llevar un registro de cómo se demuestran las características clave en los distintos niveles de competencia. De esta manera, se irá construyendo un perfil anclado a las características clave dentro de cada dominio. Siga implicándose y conectando con lo que se enseña, de forma participativa y desde la experiencia personal. Ponga más énfasis en lo que está presente en la forma de enseñar, que en lo que podría percibirse como ausente. Ponga más énfasis en participar que en evaluar.
3. Cuando termine, tómese una pausa consciente, adentrándose en su experiencia directa. Desde este lugar, haga una evaluación global del nivel de competencia de el/la profesor/a utilizando la tabla de la página anterior como guía.
4. Ahora tómese un tiempo para considerar cada dominio individualmente y las características clave dentro de cada uno ellos, analizando cómo se demostraron las habilidades de el/la profesor/a en ellos. Tómese el tiempo necesario para asegurarse de que está teniendo en cuenta todas las evidencias del proceso docente al poner su puntuación, y haga una evaluación en consecuencia. Esta etapa implica el desarrollo de 'hipótesis' que se pueden contrastar con otras pruebas sobre la forma de enseñar que aparezcan en la grabación (p. ej., se puede desarrollar la hipótesis de que 'este/a profesor/a tiene la tendencia a explorar por encima la experiencia inmediata, y pasa rápidamente a extraer de ello una enseñanza). Si esto se ve sólo una vez, el evaluador necesitaría mirar otros ejemplos de el/la profesor/a durante la indagación para ver si es un patrón o un evento aislado, antes de basarse en ello para hacer una evaluación.
5. Coloque una X en el nivel apropiado. Se pueden añadir explicaciones en la página siguiente (bajo los encabezamientos 'Fortalezas en la enseñanza' y "Necesidades de aprendizaje"), donde se evidencian las fortalezas y las fortalezas emergentes, y se indica lo que se requiere para seguir avanzando. Trate de que la longitud del texto dentro de cada columna sea similar, para evitar la tendencia a decir más acerca de las necesidades a desarrollar que de las fortalezas.

6. Por último, de un paso atrás para alejarse de los detalles y revise el perfil general de competencia en todos los dominios, para ver cómo se relaciona todo ello con su evaluación global inicial. Si hay una discrepancia entre las evaluaciones detalladas y la primera evaluación global, haga una pausa y reflexione. Ambos tienen su importancia al darnos información sobre los niveles de competencia. Vuelva a la grabación para reunir pruebas directas que contradigan o apoyen sus evaluaciones globales o detalladas, antes de llegar a una decisión final. En este punto, puede ser muy útil colaborar con un colega para hacer las evaluaciones.

Las evaluaciones proporcionan un perfil multidimensional de puntuaciones (es decir, las evaluaciones pueden variar entre diferentes dominios, especialmente en las primeras etapas de desarrollo de el/la profesor/a). Cuando se utilicen los criterios de evaluación para ayudar en el desarrollo de el/la profesor/a (p. ej., como parte de un proceso de supervisión), este perfil ofrecerá lo necesario para ello. Cuando el propósito sea realizar una evaluación sumatoria (p. ej., para evaluar si un/a profesor/a está preparado para enseñar en un ensayo de investigación o para aprobar un módulo evaluado), el perfil puede sumarse a una puntuación global. En dichos contextos, parece razonable esperar que todos los dominios se resulten evaluados, al menos, con un nivel de principiante avanzado o competente dependiendo de la naturaleza/nivel del contexto de evaluación. Se pueden desarrollar versiones locales de la hoja resumen de evaluación que integren los grados de calificación apropiados para contextos académicos y permitan que se obtenga una puntuación media general.

Cuando se demuestra inconstancia en el nivel de competencia en un dominio (p. ej., puede apreciarse un nivel avanzado al guiar una práctica en la primera parte de la sesión, y un nivel de principiante al final de la misma), haga un promedio para dar la puntuación general e incluya una nota explicándolo.

Utilizar los criterios de evaluación en momentos de desafíos y dificultades

Para todos los dominios, enfóquese en la habilidad de el/la profesor/a, teniendo en cuenta al mismo tiempo los retos y dificultades que surgen durante la sesión. En los casos en que el grupo o los individuos del grupo presenten dificultades inusualmente complejas, el evaluador debe valorar las habilidades de el/la profesor/a al aplicar los métodos en el contexto de las dificultades. Un tema central de las intervenciones basadas en mindfulness, es aprender a estar con y trabajar con las dificultades. Por lo tanto, debe reconocerse el mérito cuando las intervenciones sean apropiadas y hábiles, cuando se trabaja con desafíos y dificultades.

Formación para utilizar los criterios MBI:TAC

No podemos exponernos al rigor de ser evaluados en nuestra competencia sin experimentar cierta vulnerabilidad, por lo que este trabajo requiere una profunda sensibilidad y respeto de todos los involucrados. En todos los contextos, el tema de preocupación central es enriquecer el desarrollo de los/las profesores/as que se están formando y de los/las profesores/as ya establecidos. Esperamos firmemente que las evaluaciones sean llevadas a cabo no sólo con sensibilidad hacia el proceso, sino que también los comentarios cualitativos se enmarquen con habilidad y orientados a apoyar el desarrollo. Los criterios se desarrollaron teniendo en cuenta tanto el potencial como los riesgos de aplicar tales métodos, a la evaluación de algo tan complejo y multidimensional como enseñar intervenciones basadas en mindfulness. Es importante que los usuarios de los criterios también lo tengan en cuenta en el proceso.

Los evaluadores deben ser evaluados a nivel de 'avanzado' o 'experto' en los criterios MBI:TAC antes de utilizar los criterios para evaluar a otros. Sin embargo, debido a que muchos profesores/as están utilizando los criterios de manera informal para ayudarles a reflexionar sobre su propia práctica, esto puede tener lugar en cualquier etapa de desarrollo.

Antes de utilizar esta herramienta para evaluar a otros, es de vital importancia que los usuarios reciban formación en la utilización de estos criterios de evaluación. Lleva tiempo familiarizarse con los contenidos, la estructura y el proceso de los criterios MBI:TAC, así como llegar a entender lo que significan los dominios a un nivel que sea de referencia (benchmark), y también discernir el nivel de competencia de la práctica docente. La fiabilidad de las evaluaciones aumenta a medida que el evaluador se familiariza y experimenta con los criterios y con el proceso de utilizarlos para evaluar la competencia. Se ha encontrado que es muy útil para nuevos usuarios, evaluar junto con evaluadores más experimentados, discutir el proceso y llegar a un consenso. También está claro que el evaluador debe estar profundamente familiarizado (desde la perspectiva de ser un/a profesor/a) con los programas específicos de las intervenciones basadas en mindfulness que está evaluando.

Itinerario formativo para aprender a utilizar los criterios MBI:TAC

1. Familiarización con los criterios MBI:TAC

- *Aprender a utilizar los criterios MBI:TAC como instrumento de apoyo personal y de reflexión durante la formación de profesores. Esto podría incluir conversaciones con el/la formador/supervisor/a para explorar las necesidades de aprendizaje y las fortalezas de la práctica docente.*
- *Cumplimiento de las directrices de buenas prácticas para profesoras/es de intervenciones basadas en mindfulness (mindfulnesssteachersuk.org.uk).*

2. Evaluación de la propia práctica docente con los criterios MBI:TAC

- *Utilizando los criterios MBI-TAC para recibir comentarios (feedback)/ser evaluada en su propia docencia.*
- *Evaluación del desarrollo personal y luego evaluación sumativa de su propia docencia con los criterios MBI:TAC por parte de pares/supervisor-a/formador-a*

2a. Desarrollando la práctica docente personal

- *Avanzar al siguiente nivel supone la progresión desde ser un/a docente de MBI competente, a nivel avanzado/experto, y/o llegar a ser supervisor/a de mindfulness, y/o llegar a ser formador/a de profesores/as. Utilizar los criterios MBI-TAC para evaluar las necesidades docentes de otro,s ha de ocurrir en áreas en las que el evaluador sea ella/él mismo de nivel avanzado, y normalmente tenga conocimientos y experiencia con esa población y contexto.*
- *Participar en un taller formativo sobre criterios MBI-TAC de dos días, durante esta etapa (o en otro formato)*

3. Evaluando a otros con los criterios MBI:TAC

- *Aprendiendo a utilizar con fiabilidad este instrumento para evaluar la competencia y adherencia en la práctica docente basada en mindfulness.*
- *Hacer la formación con los desarrolladores de los criterios MBI-TAC para construir habilidades en la aplicación de los descriptores de dominio y de nivel con precisión.*
- *Evaluaciones de referencia sobre la práctica docente, contrastadas con evaluaciones centralizadas, hasta alcanzar fiabilidad.*
- *Ser supervisada/o por un/a evaluador/a de los MBI-TAC experimentado.*

Dominio 1: Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones

Resumen: Este dominio evalúa cómo aborda y cubre adecuadamente el/la profesor/a los contenidos de la sesión. Esto conlleva crear un buen equilibrio entre las necesidades del individuo, del grupo y los requisitos del curso. Además, el/la profesor/a está bien organizado, con materiales relevantes al curso, presenta recursos docentes fácilmente disponibles y la sala está adecuadamente preparada para el grupo. En la sesión, el tiempo está bien gestionado en relación al programa y tiene un buen ritmo, y se aprecia sensación de espacio, regularidad y sin presiones de tiempo. Las digresiones se reconducen hacia el programa con tacto y facilidad.

Hay cinco características clave a considerar a la hora de evaluar este dominio:

- 1. Adherencia al formato del programa, y cobertura de los temas y del contenido del programa.*
- 2. Capacidad de respuesta y flexibilidad al adherirse al programa de la sesión.*
- 3. Adecuación de los temas y contenidos (teniendo en cuenta la fase del programa y la experiencia de los participantes).*
- 4. El nivel de organización de el/la profesor/a, la sala y los materiales.*
- 5. El grado en que la sesión fluye y sigue un ritmo adecuado*

N.B.

- i. Los evaluadores deben tener una experiencia considerable de enseñanza directa del programa en particular que está bajo evaluación.
- ii. El evaluador necesita tener una guía escrita del programa del curso que se está siguiendo. Si se han hecho adaptaciones del programa, las razones para ello deben quedar claras para el evaluador.

Explicación detallada de las cinco características clave del Dominio 1

Clave 1: Adherencia al formato del programa, y cobertura de temas y contenido del programa.

Esta característica evalúa la presencia o ausencia de contenidos y temas apropiados, además de la adherencia a la forma general del programa/sesión. Hay algunos elementos del programa de cada sesión que son 'innegociables' y que necesitan estar siempre presentes:

- Al menos 30 minutos de práctica de mindfulness; cada sesión (excepto la sesión 1) empieza con práctica;
- La práctica y revisión/investigación de la práctica en casa; conversación sobre la práctica en casa de la semana siguiente;
- La práctica/pausa final de mindfulness para concluir la sesión, o alguna iniciativa que asegure que las sesiones terminen con conciencia del final y de la transición;
- Los temas de la sesión se transmiten tanto a través del proceso, como a través del contenido de la sesión docente.

La intención y objetivos de los elementos del programa que el/la profesor/a utilice en la sesión, han de estar claramente en consonancia con el tipo de curso (p. ej., MBSR o MBCT), con el grupo de clientes/participantes, con el contexto docente y con las intenciones generales de la sesión. El evaluador necesita tener información del contexto y necesita conocer las razones cuando los contenidos del programa se desvíen de la forma habitual del programa MBSR o MBCT.

Existen manuales para los cursos de MBSR o MBCT disponibles por otros medios y no se reproducen aquí (ver Blacker et al., 2015, y Segal et al., 2012 en la bibliografía). Los principios a tener en cuenta en este caso son: que el MBSR para poblaciones mixtas pretende normalmente resaltar patrones generales que crean sufrimiento humano, mientras que el MBCT (y el MBSR ajustado a una población particular) también pretende resaltar patrones que perpetúan vulnerabilidades específicas (como la vulnerabilidad a la recurrencia de la depresión).

Algunas preguntas que formular a la hora de evaluar esta característica: ¿Se adhirió el/la profesor/a al programa previsto para la sesión? ¿Fue apropiado el contenido del diálogo para la fase del curso? ¿Fueron introducidos elementos del programa que no pertenecen a la forma habitual de MBSR/MBCT?

Clave 2: Capacidad de respuesta y flexibilidad para adherirse al programa de la sesión

En la enseñanza basada en mindfulness, se debe dar tiempo para explorar cuestiones importantes con sensibilidad, y además este tiempo debe ser utilizado también de forma intencionada y centrada. Cuando la cobertura y el ritmo de la sesión son eficaces, el/la profesor/a, a través de su presencia y comportamiento, tiene la oportunidad de trabajar respondiendo a lo que surge en el momento presente, siendo al mismo tiempo consciente de la intención general. La enseñanza hábil, por lo tanto, requiere un equilibrio dinámico entre permanecer en la intención principal de la sesión y responder a la espontaneidad del momento. En general, el/la profesor/a tendrá un plan de la sesión con el que trabajar, con tiempos aproximados asignados a cada parte del programa de la sesión. Una

habilidad clave es mantener este plan de forma flexible y ligera, y permitir que surjan respuestas apropiadas al momento. Esto está particularmente subrayado a la hora de enseñar MBSR, donde el contenido es transferible tanto entre las sesiones como dentro de las mismas. El principal requisito es que se transmitan los temas de la sesión. Un/a profesor/a puede decidir de forma apropiada descartar un ejercicio en particular que se había planificado, cuando esos contenidos surgen de forma natural de otra forma.

Es importante que el/la profesor/a transmita un fuerte sentido de su intención, para que les quede claro a los participantes que la elección del tema central, durante el tiempo compartido, ha sido planificada cuidadosamente. Al mismo tiempo, es importante honrar las contribuciones de los participantes. Por ejemplo, de vez en cuando puede ser fructífero utilizar digresiones aparentemente improductivas, para construir cohesión en el grupo e incorporarlas como ejemplos del tipo de patrones mentales que se resaltan en los procesos de enseñanza basados en mindfulness (p. ej., reconocer la rumiación en acción; notar la presión de tener que tener razones para hacer lo que hacemos o notar la presión de buscar resultados).

Clave 3: Adecuación de los temas y contenidos (a la fase del programa y a los participantes).

Esta característica evalúa la habilidad de el/la profesor/a, tanto a la hora de adherirse a los temas tal como se exponen en el formato estándar del programa, como a la hora de identificar las necesidades de los participantes, para que la sesión pueda ser adaptada en consecuencia. Es importante tener en cuenta los elementos fundamentales necesarios, para facilitar que los participantes apliquen las nuevas habilidades de mindfulness en momentos de dificultad. Por ejemplo, puede ser inapropiado, en las fases tempranas del programa, alentar a los participantes a que deliberadamente 'vayan hacia' la experiencia difícil.

Preguntas que formular a la hora de evaluar esta característica: ¿Está el/la profesor/a manteniéndose/o desviándose de los temas y contenidos centrales que esta sesión busca resaltar?

Clave 4: El nivel de organización de el/la profesor/a, la sala y los materiales.

Preguntas que formular a la hora de evaluar esta característica: ¿Cuál fue el nivel de organización de el/la profesor/a, de la sala y de los contenidos?; ¿ha dispuesto previamente el/la profesor/a la habitación con el número necesario de sillas?; ¿se han preparado todos los materiales necesarios para la sesión en particular, tales como CDs y documentos impresos?; y, ¿están disponibles o se utilizan los recursos didácticos de apoyo apropiados?

N.B. La habilidad con la que se utilizan los recursos didácticos de apoyo se evalúa en el **Dominio 5** (Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica).

Clave 5: El grado en el que la sesión fluye y sigue un ritmo adecuado

Preguntas que formular a la hora de evaluar esta característica: ¿Hubo algún momento en el que la sesión se desarrolló demasiado despacio o deprisa?; ¿fluyó bien la sesión en general?; ¿parecía el/la profesor/a acelerado o

infructuosamente lento?; y, ¿dió el/la profesor/a el suficiente espacio y tiempo a los participantes para percibir, sentir y pensar?

Puede que el/la profesor/a insista involuntariamente demasiado en un punto, después de que el participante haya comprendido el mensaje, o puede dedicar más tiempo del necesario a indagar sobre 'lo que se ha notado' directamente. En estos casos, las sesiones pueden parecer tremendamente lentas e ineficaces. Por el contrario, el/la profesor/a puede intervenir antes de reunir suficiente información sobre 'lo que se ha notado' directamente, como para poder extraer de ahí temas de aprendizaje. En resumen, si la sesión progresa demasiado despacio o demasiado rápido, puede obstaculizar el proceso de aprendizaje y puede llegar a desmotivar al participante. El ritmo de distribución del contenido, se debe de ajustar siempre a las necesidades y a la velocidad de aprendizaje del participante. Por ejemplo, cuando haya indicios de dificultades (p. ej., dificultades emocionales o cognitivas), puede que se necesite dedicar más tiempo y atención. En dichas circunstancias, los elementos del programa pueden reorganizarse o adaptarse según las necesidades. En algunas circunstancias extremas (p. ej., el participante expresa malestar), la estructura y el ritmo de la sesión necesitarán cambios drásticos conforme a las necesidades de la situación.

¿Fue el/la profesor/a capaz de trabajar hábilmente con las digresiones? El/la profesor/a puede interrumpir conversaciones que se están yendo del tema, de forma adecuada y educada, y después dirigir de nuevo a los participantes hacia la agenda del día. La sesión debería de avanzar discretamente por etapas claramente conectadas entre sí. Es importante que el/la profesor/a mantenga una visión general de la sesión para que haya un ritmo correcto a lo largo de la sesión, sin parecer preocupado por la 'presión del tiempo'.

¿Fue adaptado adecuadamente el ritmo de la sesión a las necesidades de los participantes? ¿Hubo suficiente tiempo asignado a cada elemento de la sesión (p. ej., ¿hubo suficiente tiempo para hablar de las prácticas en casa asignadas?). Una sesión con buen ritmo, debe abordar las intenciones de la sesión sin necesidad de exceder el tiempo asignado.

Se puede observar a el/la profesor/a utilizando frases similares a las siguientes para construir un ritmo eficaz en la sesión...

- Puede que nos hayamos desviado un poco de nuestro foco, ¿os parece que volvamos y nos centremos en la exploración clave de esta sesión?
- Hagamos una pausa aquí – la cuestión que acabas de plantear es importante y se abordará en...
- ¿Te importa que nos detengamos un momento? Me has dado bastante información. Solo para estar seguro/a de que lo entiendo completamente, revisemos juntos lo que estás describiendo aquí.
- Por favor, resume tu experiencia en un par de palabras o en una frase corta.

Dominio 2: Habilidades relacionales

Resumen: La enseñanza basada en mindfulness es altamente relacional, en el sentido de que las mismas prácticas nos ayudan a desarrollar una nueva relación tanto con nosotros mismos como con nuestra experiencia. Las cualidades que el/la profesor/a presenta a los participantes y al proceso docente, reflejan las cualidades que los participantes están aprendiendo a incorporar a ellos mismos. Mindfulness es la conciencia que surge al prestar atención a la experiencia de una manera particular: *deliberadamente* (el/la profesor/a mantiene una actitud deliberada y centrada al relacionarse con los participantes en la sesión); *en el momento presente* (el/la profesor/a tiene la intención de estar plenamente presente con los participantes); y *sin juzgar* (el/la profesor/a trae consigo un espíritu de interés, profundo respeto y aceptación hacia los participantes) (Kabat-Zinn, 1990).

Hay cinco características clave a considerar a la hora de evaluar este dominio:

1. *Autenticidad y potencia – relacionándose de una manera genuina, honesta y confiada.*
2. *Conexión y aceptación – atendiendo y conectando activamente con los participantes y con su experiencia del momento presente, y transmitiendo como respuesta una comprensión precisa y empática de ello.*
3. *Compasión y calidez – transmitiendo una profunda conciencia, sensibilidad, apreciación y apertura hacia la experiencia de los participantes.*
4. *Curiosidad y respeto – transmitiendo un interés genuino hacia cada participante y su experiencia, a la vez que se respetan las vulnerabilidades, límites y necesidades de privacidad de cada participante.*
5. *Reciprocidad – involucrándose con los participantes en una relación de trabajo recíproca y colaborativa.*

N.B.

- i. El aspecto relacional de la enseñanza de mindfulness está relacionado particularmente con el **Dominio 3** (Personificación de mindfulness).
- ii. La intención en el Dominio 2 es abarcar todas esas partes del proceso que dependen de la conexión interpersonal entre cada participante y el/la profesor/a.

Explicación detallada de las cinco características claves del Dominio 2

Clave 1: Autenticidad y potencia – relacionándose de una manera que parece genuina, honesta y con confianza.

Las/los profesores/as son honestos/as y abiertos/as en sus relaciones con los participantes. Se relacionan de una manera que se corresponde naturalmente con cómo son como personas. Las expresiones faciales son congruentes con las emociones sentidas y con la expresión verbal en la sala.

En vez de quedar atrapado en reacciones habituales y automáticas, las palabras del/la profesor/a son respuestas conscientes, basadas firmemente en una conciencia de lo que percibe y siente internamente, transmitiendo por lo tanto autenticidad y congruencia a los participantes.

Hay una sensación de facilidad, naturalidad y presencia (es decir, el/la profesor/a se presenta tal y como es como persona). Hay un sentido de honestidad respecto a quién es, así que no es necesario 'imaginarse' cómo es como persona.

N.B. Esto se solapa con la personificación. Esta característica clave está relacionada con cómo se expresa la autenticidad en momentos de interacción con los participantes.

Clave 2: Conexión y aceptación – atendiendo y conectando activamente con los participantes y con su experiencia del momento presente, y transmitiendo como respuesta una comprensión precisa y empática de ello.

Esta característica clave se refiere a la habilidad de el/la profesor/a para 'sintonizar' o empatizar con lo que el/la participante está transmitiendo. Esta habilidad se refiere a lo bien que el/la profesor/a puede entrar en el mundo del participante, ver y experimentar la vida como el/la participante, y transmitir esta comprensión al responder a la /el participante. Las habilidades de escucha activa son esenciales para la escucha y respuesta empática, e incluirán el uso apropiado de preguntas abiertas. La empatía se transmite a través de la habilidad de el/la profesor/a para hacerle saber al participante que sus dificultades son reconocidas y comprendidas. El/la profesor/a parafrasea con precisión tanto el *contenido* de lo que expresan los participantes como el *tono emocional*. El profesor demuestra un interés genuino por la 'realidad interna' del participante y le comunica (mediante las adecuadas respuestas verbales y no verbales) que entiende lo suficiente como para que el participante se sienta comprendido. El/la profesor/a está completamente dispuesto a 'encontrarse' con cada individuo donde quiera que esté en ese momento, a responder en sintonía con ello y a explorar y atender a su experiencia tal y como es. Hay un movimiento claro que va desde conectar con el individuo, a atender a la experiencia del participante y responder a ella.

Durante las conversaciones en clase con los participantes, el/la profesor/a confirmará con ellos para comprobar que han entendido bien (p.ej. 'Déjame ver si te estoy entendiendo correctamente', y 'entonces lo que notaste ...'). El/la profesor/a mostrará un lenguaje corporal atento (p. ej. contacto visual, gestos alentadores, expresiones faciales positivas, asentir con la cabeza, etc.).

El respeto inherente dentro de esta característica implica trabajar con sensibilidad, en cuestiones de diversidad cultural y respetar las diferencias.

Clave 3: Compasión y calidez – transmitiendo una profunda conciencia, sensibilidad, apreciación y apertura hacia la experiencia de los participantes.

El/la profesor/a muestra un afecto auténticamente amable y amigable, escucha con total atención, agradece a los participantes sus contribuciones, y alienta y apoya.

Mientras la empatía es la sensación de ‘estar sintiendo con’ otro ser, la compasión es el movimiento de la mente que busca ‘sentir con’ el sufrimiento. En el momento del contacto relacional, hay la sensación de que este individuo que está aquí conmigo realmente importa. Para que la compasión sea auténtica, debe reconocer y apreciar la soberanía individual. A diferencia de la simpatía o la lástima, aumenta la autoestima del otro y cultiva la dignidad humana. Como consecuencia, se está reconociendo la humanidad de la experiencia, sabiendo que en otro momento podría ser mi turno de estar ‘en el fuego’ de la experiencia dolorosa. La compasión, por lo tanto, se acompaña de humildad y del reconocimiento de la interconexión (es decir, mi habilidad de ser compasivo/a y de ser generoso/a no me convierte en mejor persona que el que lo recibe). La compasión fortalece nuestra capacidad de seguir siendo humanos y de estar abiertos a las experiencias de los otros. La compasión se expresa especialmente cuando la experiencia dolorosa está presente. La calidez es un aspecto de la compasión, ya que una persona cálida transmite a los otros la sensación de sentirse apreciados, respetados y aceptados.

Clave 4: Curiosidad y respeto – transmitiendo un interés genuino hacia cada participante y su experiencia, a la vez que se respetan las vulnerabilidades, límites y necesidades de privacidad de cada participante.

La manera de relacionarse de el/la profesor/a, implica a los participantes en una exploración activa de su propia experiencia, en vez de depender de la habilidad del profesor/a. Además, el profesor/a aporta una curiosidad sutil pero viva en los momentos de exploración durante la sesión. El/la profesor/a tiene un alto grado de responsabilidad, no solo a la hora de crear las condiciones específicas para que este aprendizaje tenga lugar, sino también al asegurarse de que los participantes se hacen responsables de su propio proceso de aprendizaje. La intención es la de empoderar a los participantes para que lleguen a saber que ellos son sus propios expertos y que ya tienen una ‘reserva de experiencia y habilidades relevantes’ (Segal et al., 2012). Esto se transmite de varias maneras, incluyendo una invitación enérgica a que los participantes se cuiden a sí mismos dentro del proceso de aprendizaje, y que solo sigan las directrices y participen en el grado que sientan apropiado y adecuado para ellos/as. No hay un plan, en el sentido de que el/la profesor/a no busca crear un cambio, sino que, más bien, ofrece un espacio dentro del cual los participantes pueden implicarse en la exploración del momento. El/la profesor/a invitará a los participantes a explorar su experiencia, a dirigirse a la experiencia dolorosa y a aportar curiosidad a todo ello. Esto se realizará con una profunda sensibilidad y respeto a los límites y vulnerabilidades de los participantes, tal y como se encuentren en ese momento.

En la práctica, el/la profesor/a pedirá permiso a los participantes en el momento en que están explorando algo juntos (p. ej. ‘¿Te parece suficiente o quieres que vayamos un poco más lejos?’ o ‘¿te importa si exploramos esto un momento juntos?’). El/la profesor/a demuestra que es consciente y que respeta las vulnerabilidades individuales y las necesidades de privacidad de los participantes (p. ej. el/la profesor/a pasará a otra cosa si un/a participante prefiere no compartir), y también los límites y necesidades particulares del grupo de participantes a los que está enseñando.

Clave 5: Reciprocidad – involucrándose con los participantes en una relación de trabajo recíproca y colaborativa.

Una característica clave de esta forma de relación entre participantes y profesor/a, es la sensación de mutualidad y de experiencia compartida. Los procesos de la mente que se están investigando están dentro de una gama de experiencias con las que *todos* pueden verse identificados. Los/las profesores/as no pueden separarse del proceso de investigación. Como parte del espíritu de aventura, clave en este estilo de aprendizaje, el proceso de exploración dentro de las sesiones, se convierte en una aventura colaborativa entre todos aquellos comprometidos en ella: se tiene la sensación de ‘viajar juntos’ y de un proceso de aprendizaje muy participativo que involucra tanto a los participantes como a profesores/as.

El uso apropiado del humor puede ayudar a fomentar el compromiso, la voluntad y la apertura para involucrarse en el aprendizaje y la exploración, y a establecer y mantener una relación colaborativa eficaz.

Enseñanza compartida

Si un profesor/a está siendo evaluado/a mientras enseña con otro profesor/a, la calidad de la relación entre ellos tendrá una fuerte influencia en la calidad del proceso de enseñanza para los participantes. Todas las características clave del Dominio 2 son igualmente relevantes para la relación entre los/las profesores/as, como para la relación profesor/a-participante.

Si una evaluación tiene lugar en un contexto de enseñanza compartida, recomendamos que la grabación muestre al profesor/a evaluado enseñando prácticas completas y haciendo toda la parte de investigación en las prácticas que él/ella enseñe (es decir, sin compartir momentos de enseñanza, como investigaciones o sesiones didácticas con el otro/a profesor/a).

El/la profesor/a correspondiente necesita:

- Ser grabado/a enseñando al menos una de las prácticas principales tales como: el ejercicio de la pasa; una exploración corporal como mínimo; una sesión como mínimo de movimientos conscientes; dos prácticas principales de meditación sentada, como mínimo, en diferentes sesiones del curso; un mínimo de dos sesiones/ejercicios didácticos (p. ej. un ejercicio como ‘caminando por la calle’, una explicación didáctica sobre la depresión o el estrés); un mínimo de dos ‘espacios de respiración’² u otras prácticas breves.

² ‘Breathing space’ es un ejercicio específico de MBCT (nota de trad.)

- Estar dando clase al grupo un 50% del tiempo como mínimo, más si es posible, para que los evaluadores tengan la oportunidad de ver cada elemento más de una vez.
- Enseñar al menos dos sesiones completas por sí solo/a. Está bien que el/la otro/a profesor/a esté presente durante la sesión para responder a los participantes que experimentan dificultades, etc. Es útil explicar al grupo qué está ocurriendo en cuanto a la grabación, cuando los profesores/as hablan entre si para ponerse de acuerdo, y durante el curso si es apropiado.

Dominio 3: Personificación de mindfulness

Resumen: El/a profesor/a vive la práctica de mindfulness. Esto se transmite particularmente a través de la persona de el/la profesor/a, en términos de su expresión física y no verbal. La personificación de mindfulness implica que el/la profesor/a mantiene la conexión y la capacidad de respuesta a lo que va surgiendo momento a momento (dentro de sí mismo, dentro de los participantes y en el grupo), y que también lleva las actitudes esenciales de la práctica de mindfulness a todo ello. Estas actitudes son: no juzgar, paciencia, mente del principiante, confianza, no luchar, aceptación y dejar ir (Kabat - Zinn, 1990).

Hay cinco características clave a considerar a la hora de evaluar este dominio:

1. *Enfoque en el momento presente – expresado a través del comportamiento y la comunicación no verbal.*
2. *Capacidad de respuesta en el momento presente – trabajando con el momento emergente con sensación de espacio y comodidad.*
3. *Estabilidad y vitalidad— transmitiendo simultáneamente calma, comodidad, no reactividad y alerta.*
4. *Permitiendo – en el comportamiento de el/la profesor/a se observa un actitud de no juzgar, paciencia, confianza, aceptación y de no luchar.*
5. *Presencia natural del/la profesor/a – el comportamiento de el/la profesor/a es auténtico en relación con su propio modo de funcionamiento.*

N.B.

- i. La evaluación de la conciencia del momento presente y de la capacidad de respuesta en cuanto a la cobertura y ritmo del **proceso de enseñanza** se evalúa en el **dominio 1** (Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones), y el **proceso grupal** se evalúa en el dominio 6 (Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo).
- ii. Las cualidades de mindfulness se transmiten a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Este dominio pretende captar cómo estas cualidades se transmiten "implícitamente" a través de la presencia no verbal de el/la profesor/a, y cómo se mantienen dentro del proceso de enseñanza.

Orientación general para el dominio

El dominio 'Personificación' pretende captar la manera en que el/la profesor/a transmite autenticidad como profesor/a de mindfulness, trayendo su compromiso personal con la práctica de mindfulness al aula, al programa y a su relación con los participantes del programa. Se refiere a cómo la práctica de mindfulness se hace tangible en el aula. Si la personificación es evidente en el espacio de enseñanza, los participantes son capaces de "captar" mindfulness, sin que haya que enseñárselo sistemáticamente.

La autenticidad se refiere, tanto a la autenticidad del mindfulness como a la autenticidad de uno mismo. El mindfulness personificado no es un "aditivo" artificial, sino que es parte de la personalidad de el/la profesor/a y se expresa en consonancia con el estilo y personalidad natural de esa persona.

Un/a profesor/a que *personifica* mindfulness conecta con la experiencia y se relaciona con ella aceptando la conciencia del momento presente. Cuando encarna mindfulness, el/la profesor/a: está profundamente presente con los participantes y sus dificultades sin afanarse en arreglar las cosas; está dispuesto a enseñar mediante el conocimiento profundo de su propia vulnerabilidad; aporta amabilidad y compasión a sí mismo y a los participantes; está suficientemente familiarizado con este proceso de ser y de aprender, como para ser capaz de confiar en el proceso en sí; inspira confianza en la aplicación de los procesos de mindfulness para ir hacia las dificultades, gracias a su propia experiencia haciéndolo; es capaz de expresar las sutilezas de la experiencia de una manera con la que se identifican los participantes del grupo y tiene sentido para ellos.

A medida que este proceso se desarrolla, la/el profesor/a es capaz de operar dentro de este modo mental de ser, sin enjuiciar, centrado en el presente, incluso en los momentos intensos que pueden llegar a generarse durante las clases basadas en mindfulness. Las acciones de el/la profesor/a surgen, pues, desde la apertura al momento en toda su plenitud e incertidumbre, y desde la disposición a no conocer la respuesta. Esto es significativamente diferente de acciones potencialmente limitantes por parte de el/la profesor/a, basadas en conocimientos previos, de la intelectualización de la situación o del impulso interior de hacer algo que ayude a resolver la dificultad que se presente.

La personificación es el resultado natural del trabajo interno de la práctica de mindfulness con la que el/la profesor/a se ha comprometido. No es un esfuerzo por conseguir un estado en particular. No se muestra de una forma específica y, de hecho, se presentará de manera diferente en diferentes culturas y de un individuo a otro. Está claro que el/la profesor/a "sabe" lo que está enseñando desde su experiencia personal profunda.

Explicación detallada de las cinco características clave del Dominio 3

Clave 1: Expresión del enfoque en el momento presente mediante el comportamiento y la comunicación verbal y no verbal.

El/la profesor/a demuestra estar enfocado en el momento presente, y se puede observar a través del comportamiento de el/la profesor/a y de su manera de comunicarse, verbal y no verbalmente. La expresión de la personificación se hace evidente en el cuerpo de el/la profesor/a (p. ej., mediante una postura estable, la conexión física y enraizamiento, una sensación física de comodidad, calma y alerta, el ritmo y tono de voz, etc.). El/la profesor/a está "como en casa" consigo mismo/a.

Kabat-Zinn (1990) describe la energía y la motivación que se lleva a la práctica de mindfulness como "compromiso, autodisciplina e intencionalidad" (es decir, el desarrollo de la perseverancia y la voluntad de permanecer en el proceso de investigación de la experiencia personal). El/la profesor/a encarna esa intencionalidad enfocada, como un área clave que el dentro del proceso de enseñanza. Ha de cultivarse un cierto tipo de intención y propósito, para crear un marco en el que esta forma particular de aprendizaje experiencial tenga lugar. El/la profesor/a experto transmite esto a través del cultivo continuado de mindfulness durante toda la sesión. La combinación de mantener una actitud de no forzar, con claridad, enfoque y dirección, conforma una paradoja que es clave e inherente a una buena forma de enseñar.

La práctica de mindfulness, por tanto, nos alienta a prestar atención a la intención y motivación que llevamos, tanto a la práctica formal como informal, en la clase y en casa. El/la profesora está ayudando a que los participantes relacionen la práctica con una 'visión valorada personalmente' (Segal et al., 2002). Esto es bastante sutil y se transmite mediante el uso cuidadoso del lenguaje, por ejemplo, la frase: 'intente mantener la atención en la respiración' tiene un efecto muy diferente a 'lo mejor que pueda, devolviendo la atención a la respiración cada vez que se aleje'. El/la profesor/a equilibra la tensión entre 'no luchar' e 'intención firme'.

Desde la perspectiva del participante, hay un mensaje claro transmitido a través de la expresión física de las cualidades de mindfulness por parte del profesor/a; es decir, incluso si el profesor hablase en un idioma que no entiendo, aún así podría sentir el mindfulness en el espacio de enseñanza.

La expresión corporal de los/las profesores/as está al servicio de la enseñanza, esto es: los gestos/expresiones faciales son congruentes con las palabras, la generosidad se transmite por la manera de escuchar con todo cuerpo; es decir, respondiendo con la dirección del cuerpo, con la postura y los gestos.

Clave 2: Capacidad de respuesta a la singularidad del momento presente — el/la profesor/a trabaja con el momento emergente.

La clave 2 se refiere a la conexión y la capacidad de respuesta de el/la profesor/a a su propia experiencia interna/externa mientras enseña.

Los otros aspectos de la característica clave 'enfoque en el momento presente' se evalúan a medida que surgen en los otros dominios:

- **con respecto a las personas en el grupo**, poniéndose de manifiesto cuando se tratan las cuestiones interpersonales que surgen 'en el momento' a nivel individual, con la adecuada conciencia y sensibilidad en la respuesta (evaluado en el **Dominio 2: Habilidades Relacionales**);
- **con respecto al grupo** — cuando se abordan las cuestiones que surjan "en el momento", dentro del proceso a nivel de grupo, con la adecuada sensibilidad en la respuesta (evaluado en el **Dominio 6: Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo**); y
- **con respecto al proceso de enseñanza** — cuando existe una respuesta apropiada a las opciones del programa (evaluadas en el **Dominio 1: Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones**) y en

la enseñanza interactiva (evaluada en el **Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica**).

Las prácticas formales de mindfulness ofrecen la oportunidad de desarrollar una capacidad muy refinada de percibir 'el clima interno' de uno mismo, que luego puede trasladarse a la experiencia de estar en relación con otra persona. Para los/las profesores/as, la incorporación de una atención consciente a su experiencia interna y externa cuando están enseñando, implica llevar la conciencia del momento presente hacia ellos/ellas mismos/as (pensamientos, emociones, sensaciones y acciones), convirtiéndoles en ejemplos que personifican lo que se está enseñando. Más concretamente, esto permite la posibilidad de estar muy presentes con la 'tonalidad de las sensaciones' del cuerpo, siempre cambiante, y de utilizar esta valiosa fuente de información como un barómetro, para poder elaborar y ofrecer respuestas a los participantes. El enfoque en el momento presente de el/la profesor/a, se basa en su conexión con esta propia experiencia directa. Las respuestas a las personas, al grupo y al proceso de enseñanza, se sustentan y se elaboran a partir de este sentido de conexión con la experiencia personal directa, lo que permite una verdadera y auténtica sensibilidad en la respuesta.

En la práctica, este proceso se evidencia por una calma relajada, un estado de alerta y vitalidad que se refleja en el lenguaje, la expresión corporal y el comportamiento. La sensibilidad de el/la profesor/a con respecto a la experiencia personal directa, influye en sus elecciones dentro del grupo (p. ej., mediante el utilización de espacios de silencio y atención a la respiración, para que los participantes se abran a las dificultades que surgen dentro del grupo). El/la profesor/a personifica una sensación de 'entrega' al momento y a lo que requiere el momento. Es una demostración al grupo de 'mindfulness en la acción', un ejemplo en vivo de la esencia de la práctica y los principios de mindfulness. El/la profesor/a opera predominantemente en el modo mental de 'ser' más que de 'hacer'. La/el profesor/a está inmerso/a en el proceso.

El/la profesor/a utilizará sus habilidades de atención y, a lo largo de la clase, su campo de atención será más amplio o más reducido en distintos momentos. A veces, el/la profesor/a orientará el enfoque muy claramente a un aspecto particular de la experiencia para, en otros momentos, ampliarlo, para favorecer que las mentes de los participantes se abran a nuevos aprendizajes y posibilidades.

La actitud de 'mente de principiante' es parte de esta característica clave (esto es, el/la profesor/a transmite su disposición a 'suspender' juicios, y aborda la experiencia con interés y curiosidad). Así que, en lugar de ver las cosas a través de una nebulosa de ideas preconcebidas, se abre la posibilidad de aportar claridad y vitalidad a la experiencia. El/la profesor/a invita a los participantes a desarrollar una perspectiva sobre su experiencia no basada en su historia personal.

La cualidad de 'dejar ser' es también parte de esta característica clave (es decir, el proceso de indagación nutre el desarrollo de la capacidad de permanecer presente y de reconocer el surgimiento y desvanecimiento de la experiencia, pensamientos y emociones, sin enredarse en su contenido). El proceso de enseñanza basado en mindfulness pone un énfasis especial en reconocer nuestra tendencia condicionada a aferrarnos a lo agradable, ignorar lo neutro y a rechazar lo desagradable, y de ver cómo esto perpetúa nuestras dificultades. El/la profesor/a invita a dejar de lado las expectativas y la necesidad de llevar el proceso hacia un objetivo particular, sin tener otro plan que explorar y comprender la experiencia actual de los participantes en cada momento.

Dentro de ese proceso, hay una clara sensación de direccionalidad, conscientemente firme e intencional.

Clave 3: Transmitir simultáneamente estabilidad, calma, comodidad, no reactividad, alerta y vitalidad

Mediante el entrenamiento en mindfulness, se desarrolla la capacidad de tener una mente al mismo tiempo alerta y vital. De esta manera, hay una mayor probabilidad de que la inevitable reactividad interna que surge en forma de constelaciones de pensamientos, emociones y sensaciones corporales, se vean tal y como van surgiendo. Un

profesor/a que haya ejercitado estas habilidades a través de su propia práctica de mindfulness, aportará este espíritu al proceso de enseñanza. Por lo tanto, incluso dentro de la atmósfera de una clase de mindfulness, a menudo intensa y cambiante, se hace evidente que el/la profesor aporta tanto estabilidad y calma, como una vitalidad animada y una respuesta atenta al momento.

Todos los/las profesores tendrán momentos en clase en los que no se sientan relajados y tranquilos, así como momentos en los que no sepan cómo estar con una situación o responder bien. El/la profesor que encarna mindfulness, es capaz de sentir plenamente su incomodidad/ansiedad, etc, y enseñar desde esa incomodidad. En lugar de tratar de deshacerse de ella, o de esconderla, el/la profesor sabe cómo permanecer estable dentro de la incomodidad, se permite sentirla, enraizarse en sí mismo/a, respirar y relacionarse con la incomodidad de manera constante y estable. El/la profesor/a puede expresar explícitamente este proceso o puede simplemente dejar que ocurra. En ambos casos, a los participantes les llega. Permitir que la vulnerabilidad del/a profesor/a sea visible apropiadamente en el proceso, puede hacer que los participantes sientan que ellos también pueden hacerlo; no tiene que ser 'perfectos'.

Clave 4: Permitiendo – el comportamiento del/a profesor/a no enjuicia, es paciente, acepta y no fuerza

- **No juzgar.** El/la profesor/a ayuda a los participantes a tomar conciencia de su experiencia interna y externa tal y como es. Hay una invitación a no enjuiciar la experiencia, ¡incluyendo el no juzgar nuestra tendencia a juzgar! Tanto el/la profesor/a como el/la participante están desarrollando una postura de 'testigo imparcial' de la experiencia. El/la profesor/a muestra su intención de no juzgar su propia experiencia personal o la expresada por el participante; en lugar de ello, muestra una actitud de interés amable hacia ella.
- **Paciencia.** El proceso de enseñanza simplemente trabaja con la experiencia tal y como es ahora, y permite comprender que las cosas sólo pueden surgir a su debido tiempo. El/la profesor/a permite que se produzcan momentos de silencio dentro del diálogo (p. ej., el profesor permite períodos de silencio después de las preguntas dando a los participantes tiempo para experimentar, sentir y pensar).
- **Confianza.** Esto implica transmitir confianza en el proceso de llevar atención consciente a la experiencia. El/la profesor/a expresa confianza en la validez de los pensamientos, emociones, sensaciones, y en las percepciones/intuiciones que surgen, conectadas con todo ello. El/la profesor/a, es capaz de transmitir confianza en el hecho de que los participantes son expertos de su propia experiencia. La práctica seguida de la investigación, ofrece una estructura y un proceso que nos permite ser testigos de la experiencia personal, y es un estímulo para poder confiar en la validez de esta evidencia. El/la profesor/a transmite sensación de confianza en mindfulness (sin ponerse a la defensiva), incluso ante la duda, el escepticismo o la resistencia del grupo.
- **No forzar.** El/la profesor/a encarna con su actitud, la voluntad de permitir que el presente sea tal y como es y que cada participante sea tal y como es. Este proceso se hace explícito no tratando de solucionar problemas o alcanzar objetivos específicos, sino que su intención es descubrir la consciencia de la realidad de la experiencia, con una voluntad de dejarlo ser y trabajar con ello, tal y como es. El proceso de mindfulness ofrece la oportunidad de apartarnos del proceso habitual de esforzarnos para 'mejorar' e 'intentar' llegar a otro lugar. La paradoja del proceso de aprendizaje es que, aunque hay razones claras para que nos impliquemos en una exploración de cómo lidiar con el dolor de nuestras vidas, no hay nada que conseguir que no esté ya presente en este momento. Esto se transmite mediante la capacidad de el/la profesor/a para honrar y estar con el proceso del despliegue en la clase, sin avanzar hacia una explicación prematura o síntesis, o sin pasar al modo de resolución de problemas o conceptualización. El profesor/a transmite la idea de que está bien con el fluir de las cosas tal y como son, incluyendo lo

impredecible, lo inesperado, lo difícil y lo sorprendente.

- **Aceptación.** El/la profesor/a encarna una disposición a ver las cosas tal y como realmente están en el momento presente, y ofrece una forma de abrirse y de estar con la realidad de las cosas sin luchar por cambiarlas. El/la profesor/a es un ejemplo de cómo aceptarse a sí mismo, a los otros y a la experiencia con una actitud amable. El /la profesor/a no se muestra ansioso por querer 'hacer las cosas bien', tolera problemas insatisfactorios o difíciles con facilidad y renuncia a sus planes preconcebidos. Permite que tanto los participantes como la experiencia personal, sean tal y como son. Mantiene esta postura ante las turbulencias, la energía del grupo, las dificultades, etc. Transmite una posición no-reactiva al salir al encuentro de la dificultad con ecuanimidad.
- **Curiosidad** – el/la profesor/a transmite vivacidad, claridad e implicación, todo ello equilibrado con estabilidad. Junto con esta ligereza, hay espacio para el juego y el humor, cuando sea apropiado.

Clave 5: Presencia natural de el/la profesor/a — el comportamiento de el/la profesor/a es auténtico en relación con su propio modo de funcionamiento.

Una forma de describirlo es: 'ser la persona cuya historia tú has vivido' (p. 92, McCown et al., 2010). El/la profesor/a, se comunica a través de su propia forma de ser, única, auténtica y natural, lejos de inventarse un estilo particular (p. ej., tal vez adoptando comportamientos que den la idea de lo que un profesor que personifica mindfulness 'debería' ser). El acto de enseñar se expresa a través de la forma de ser natural de el/la profesor/a. El/la profesor/a es libre de identificarse con partes de su personalidad, pero habita con soltura la propia expresión individual de su persona; lo cual se ve como un vehículo para la enseñanza, en lugar de dar sensación de infra o sobre valorarse a sí mismo.

La manera en que esto sucede es algo tan único, como lo es cada persona. El/la profesor/a no es artificial y se presenta en el espacio del aula de una manera natural, tal y como es. Aunque esto no puede ser evaluado directamente desde la observación de su forma de enseñar, se da una sensación de continuidad natural entre la manera en la que el/la profesor/a se presenta como 'el/la profesor/a' y cómo es en otros ámbitos de su vida.

Dominio 4: Guiando prácticas de mindfulness

Resumen: El/la profesor/a ofrece instrucciones que describen de forma precisa lo que se invita a hacer en la práctica, incluyendo todos los elementos requeridos para ella. La guía de el profesor/a permite a los participantes relacionarse adecuadamente con la mente errante (viéndolo como un proceso mental natural, trabajando con delicadeza pero firmemente, para cultivar la habilidad de reconocer cuándo la mente ha vagado y volver a traer la atención). Además, sus instrucciones van sugiriendo las actitudes a cultivar hacia uno mismo y hacia la experiencia personal durante la práctica. En las prácticas, se ofrece un equilibrio entre la espaciosidad y la precisión. Para transmitir todo esto es clave un uso habilidoso del lenguaje.

Tres características clave a ser consideradas al evaluar este dominio:

- 1. El lenguaje es claro, preciso, certero y accesible, al tiempo que transmite espaciosidad.*
- 2. El/la profesor/a guía la práctica haciendo accesibles a los participantes los conocimientos clave en cada práctica (ver la lista de verificación para cada práctica en el manual).*
- 3. Los elementos específicos a tener en cuenta al guiar cada práctica, se presentan adecuadamente (ver la lista de verificación para cada práctica en el manual).*

N.B.

- i. La personificación de mindfulness es un pilar fundamental al guiar la práctica, y debe evaluarse en el **Dominio 3** (Personificación de mindfulness). La forma en que se transmite mindfulness implícitamente a través de las cualidades del profesor también se evalúa en el **Dominio 3** – personificación. Sin embargo, el lenguaje utilizado para transmitir las cualidades de mindfulness es evaluado aquí.
- ii. Este es el único dominio que abarca un 'elemento curricular' especial y por lo tanto está estructurado de manera diferente. Las características clave se conectan con intenciones de aprendizaje específicas y las consideraciones para guiar para cada una de las prácticas fundamentales, se detallan aquí en este manual. Las notas sobre las instrucciones relacionadas con la característica 1 se ofrecen más abajo en 'lenguaje'. Las notas sobre las instrucciones relacionadas con las características 2 y 3 están adaptadas a meditaciones específicas, y se ofrecen en cuadros debajo de cada práctica relacionada con la característica 2 (conocimientos clave específicos de esa práctica) y con la característica 3 (elementos a considerar al guiar la práctica).

Explicación detallada de las tres características clave del Dominio 4

Guiar prácticas de mindfulness, ofrece la oportunidad de integrar la enseñanza sobre la manera de cultivar mindfulness, y ofrece también el espacio para que los participantes experimenten este proceso en ellos mismos. Dada la sutileza de los mensajes que se transmiten y la paradoja inherente a ellos, se requiere gran delicadeza y sensibilidad cuando se guía. El/la profesor/a debe demostrar su familiaridad con las intenciones clave de la práctica de mindfulness en general, y también con las intenciones específicas de cada práctica (ver abajo su resumen).

Clave 1: El lenguaje es claro, preciso, certero y accesible, al tiempo que transmite espaciosidad.

Puntos generales:

- Accesibilidad, es decir, se utiliza el lenguaje cotidiano, evitando la jerga de mindfulness o un lenguaje esotérico.
- Utilizar palabras pertenecientes a diferentes sentidos para incluir todo el espectro de posibilidades a la hora de experimentar sensaciones: se pueden sentir, ver o escuchar (p. ej., utilizar palabras como `sintiendo`, `viendo en la mente`, `escuchar los mensajes de`. Algunas palabras son aplicables a todos los sentidos, por ejemplo, `notando`, `experimentando`, `sintiendo`).

Dentro de la característica clave 1 (lenguaje de las indicaciones) hay tres sub-áreas relacionadas con cómo se guía, que incluye:

1. Pautas sobre a qué prestar atención (más detalles se pueden encontrar dentro de las distintas prácticas que se enumeran a partir de la página 33).

Las instrucciones del/la profesor/a en cuanto a qué prestar atención, deben ser tan exactas y precisas como sea posible, es decir, expresando claramente lo que se invita específicamente al participante a hacer con su atención.

2. Pautas sobre cómo trabajar con la mente que vaga.

Las instrucciones del/la profesor/a, deben dejar claro que la mente errante es parte natural del proceso; es decir, nuestra intención, por ejemplo, no es mantener la atención centrada únicamente en la respiración, sino tomar conciencia de la actividad de la mente, mientras que invitamos una y otra vez a llevar la atención a un lugar en particular. Así que nuestro `trabajo` no es detener la mente errante, sino trabajar de una manera específica cuando nos damos cuenta de que ha vagado. El/la profesor/a debe:

- especificar que la atención ha vagado
- traer la atención al objeto de conciencia (con énfasis en la *bondad* y la amabilidad, pero también con firmeza)
- hacer esto una y otra vez (con tranquilidad y sin juicio)
- ofrecer espacios de silencio para que los participantes puedan practicar de forma independiente con recordatorios periódicos. La duración del silencio puede aumentar con la experiencia del grupo.

3. Pautas sobre las cualidades actitudinales a cultivar. Es importante recordar que aquí se evalúa el lenguaje utilizado para transmitir las cualidades de mindfulness. Sin embargo, la forma en que mindfulness se transmite implícitamente a través de las cualidades del/la profesor/a, se evalúa en el Dominio 3 (personificación).

Al analizar la forma de enseñar, esté atento/a a la presencia/ausencia en las instrucciones de práctica de:

- Orientación sobre la actitud al abordar la práctica. Invitando amabilidad, ligereza en el contacto, curiosidad por el desarrollo de las experiencias; equilibrando amabilidad con firmeza en la intención; cuidado de la persona; dejando ir los juicios y la autocrítica.
- Alentando el no forzar, recordando a los participantes la importancia de soltar la necesidad/el querer 'hacer' algo; p. ej. 'permitiendo que la experiencia sea tal cual es'; 'viendo si la respiración respira por sí sola'; y/o simplemente 'llevando conciencia a experiencia de lo que está sucediendo'.
- Evitando el lenguaje que podría alimentar una sensación de tener que esforzarse, p. ej. palabras como 'intentando', 'trabajando', 'viendo si puedes', pueden no ser de mucha ayuda.
- Espaciosidad, es decir, equilibrando silencio y guía, y economizando el uso del lenguaje.
- Utilizando gerundios (atendiendo, llevando la conciencia hacia, etc.) para transmitir un sensación de estar guiando/invitando en lugar de ordenar, para reducir la resistencia.
- A veces, usando 'la' en lugar de 'su' (p. ej., 'la respiración', para ayudar a que los participantes se identifiquen menos con el cuerpo).

Pautas para las características clave 2 y 3:

Clave 2: el/la profesor/a guía la práctica de manera que los aprendizajes clave de cada práctica están accesibles.

Clave 3: los elementos específicos a considerar al guiar cada práctica, están presentes de forma adecuada.

A continuación se ofrecen pautas sobre estas dos características clave en relación con cada práctica de meditación.

Práctica de la pasa

Práctica de la pasa – haciendo accesibles los aprendizajes clave a través de las instrucciones (Característica clave 2):

- Experimentando la diferencia entre la conciencia plena y el piloto automático.
- Experimentando cómo la atención a la experiencia puede revelar nuevos aspectos y transformar el modo en el que la experimentamos.
- El presente es el único momento que tenemos para conocer algo.
- Experimentando cómo la mente se dispersa.

Práctica de la pasa - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3):

- Consideraciones de higiene – utilizar una cuchara, un cuenco limpio y una bolsa nueva de pasas. Vierta las pasas del papel a la mano delante de los participantes.
- Ofrecer la opción de no comer pasas, sino de explorar con otros sentidos.
- Elija ofrecer a los participantes sólo una pasa, o dos o tres. Existe la posibilidad de guiar la primera de manera interactiva con el grupo, invitándoles a decir en voz alta palabras sobre "sensaciones", lo que puede dar una idea de lo que se pide; con la siguiente, puede pedirles que la coman en silencio mientras usted está guiando. La siguiente puede realizarse en completo silencio sin guía (si es sólo una, pídale que la coman en silencio mientras usted está guiando).
- Invitar a los participantes a que hagan como si no supieran que es una pasa, y que la vean `con ojos nuevos`, como un niño que se encuentra con la experiencia por primera vez.
- Enfatizar las actitudes de curiosidad, interés y exploración.
- Hay varias áreas que se pueden explorar en la investigación con los participantes:
 - animeles a que experimenten con notar directamente las sensaciones de experiencia de todos los sentidos
 - suscite observaciones sobre posibles diferencias con su experiencia habitual al comer una pasa
 - ayude al grupo a reunir observaciones sobre la naturaleza de nuestra mente, las formas en que prestamos atención generalmente y cómo esto se relaciona con nuestro bienestar. Los siguientes temas pueden surgir en el diálogo grupal:
 - a) Si estamos en piloto automático, no podemos ver cómo nuestro estado de ánimo empiezan a cambiar o a decaer, o notar el aumento del estrés.
 - b) La práctica de la pasa nos puede ayudar a comprender que hay otras cosas que también podemos ver, que hay más en la vida que nuestras preconcepciones, deducciones, opiniones y teorías; que ralentizar incluso las actividades más rutinarias podría transformarlas; y que prestar atención a nuestra experiencia en esta forma abierta y `curiosa`, puede mostrarnos aspectos de nuestra experiencia que no habíamos visto antes; la experiencia en sí es diferente.
 - c) La mente está siempre asociando la experiencia del momento presente a los recuerdos, a una comprensión de nivel más profundo, a la historia, etc., pero normalmente no estamos conscientes de hacia dónde nos está llevando. Por lo general, no *elegimos* hacia dónde se dirige nuestra mente, y vemos cómo los estados mentales difíciles pueden fácilmente establecerse cuando no somos conscientes, porque analizar el pasado y preocuparse por el futuro, puede ser `connatural` a nosotros mismos.
 - d) Existen diferencias entre comer de esta manera y las actitudes habituales respecto a la alimentación; los impulsos alrededor de la comida son a menudo inconscientes, poderosos y no controlados.

Exploración Corporal

Exploración corporal: haciendo accesibles los aprendizajes clave a través de las instrucciones (Característica clave 2):

- Conocimiento basado en la experiencia directa de las sensaciones físicas.
- Aprendiendo a prestar atención de forma deliberada.
- Relacionándonos de manera hábil con la mente errante cuando ocurre (reconocerlo y traerla de nuevo).
- Orientación acerca de cómo gestionar las dificultades (somnolencia, malestar, etc.), cuidando a la persona (haciendo elecciones personales), y no viendo las dificultades como un problema.
- Orientación en relación a permitir que las cosas sean como son: sin metas que alcanzar, ningún estado especial, ninguna manera correcta en la que el cuerpo se tenga que sentir.
- Orientación para dirigir la respiración a través de/a diferentes partes del cuerpo y llevando la atención a cómo se experimenta esto.
- Orientación para comenzar a notar y *relacionarse de manera diferente* con las sensaciones y estados mentales, incluyendo aburrimiento, irritación, impulsos, etc.

Exploración corporal - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3), incluyendo:

- Comenzar y terminar llevando la atención a todo el cuerpo.
- Prestar especial atención a los detalles de las sensaciones físicas; dar ejemplos de palabras que describan sensaciones tales como calor, frío, hormigueo, entumecimiento/adormecimiento, etc.
- Dar a los participantes la opción de volver a la respiración en cualquier momento para estabilizar su atención, y recordárselo durante la práctica.
- Permitir que la ausencia de sensaciones específicas sea tan importante como su presencia.
- Instruir a los participantes para que permitan que la atención abandone la zona del cuerpo anterior, antes de dirigir la conciencia a la siguiente.
- Ser preciso al guiar dónde y cómo los participantes dirigen su atención.
- Alternar las instrucciones entre una conciencia de foco estrecho y detallado de una pequeña parte del cuerpo, y la conciencia de foco más amplio de una zona más grande del cuerpo, como el torso o todo el cuerpo.
- Periódicamente, durante la práctica, ofrecer instrucciones sobre cómo trabajar con la distracción.
- Ofrezca instrucciones que inviten a los participantes a poder `estar con´ las sensaciones del cuerpo de manera directa en lugar de mirarlas desde la distancia.
- Ofrecer instrucciones adecuadas sobre la conciencia de la respiración durante la exploración corporal.
- Equilibrar las instrucciones que dan la idea de estar, permitir y aceptar, con otras que dan la idea de exploración, curiosidad, vivacidad y la aventura.

Meditación sentada

Meditación sentada - haciendo accesibles los aprendizajes clave a través de las instrucciones (Característica clave 2):

- Anclando en el momento presente a través de sensaciones físicas.
- Trabajando de manera hábil con la mente errante.
- Aprendiendo delicadeza, estimulando la curiosidad, aprendiendo aceptación.
- Reconociendo el "sentir de las cosas" (agradable / desagradable / neutro) conscientemente.
- Notando la aversión.
- Aprendiendo a ampliar y reducir conscientemente el foco de atención.
- Conciencia del fluir natural de la experiencia.
- Cultivando la posibilidad de estar plenamente con la experiencia Y sosteniendo la postura de observador simultáneamente.
- Aprendiendo a recibir la experiencia tal cual es, diferenciándola de las etiquetas mentales, historias sobre ella, etc.
- Aprendiendo a ver patrones recurrentes de la mente y cómo se desarrollan, manifiestan, etc.
- Viendo más profundamente en la naturaleza de la experiencia humana.

Meditación sentada - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3):

Postura...

Dar información práctica y útil sobre la postura utilizando una silla, taburete o cojín. Ayudar a hacer la transición del modo mental "hacer" al modo "ser". Un enfoque claro en la postura al comienzo de la práctica ayuda a establecer la intención de la práctica y facilita la transición a este período en el que cultivaremos deliberadamente el 'modo de ser'.

Respiración...

- Anclando en el momento presente (p. ej., volviendo a conectar con un aspecto específico de la experiencia en el aquí y ahora).
- Ofrecer orientación acerca sobre la parte del cuerpo en la que prestar atención a las sensaciones de la respiración.
- Evitando el lenguaje que lleve a pensar sobre la respiración, en lugar de estar conectado directamente con ella.

Sensaciones corporales ...

- Transición desde la respiración: ampliar la atención partiendo de las sensaciones de la respiración, a una conciencia de las sensaciones del cuerpo como un todo.
- Ofreciendo indicaciones explícitas sobre cómo y dónde dirigir la atención.
- Ofrecer instrucciones claras sobre las opciones para trabajar con la incomodidad /dolor/intensidad, que surgen a nivel físico o emocional.

Sonidos...

- Recibiendo sonidos a medida que surgen y desaparecen; escuchando los sonidos como sonidos (p. ej., notar volumen, tono, duración, etc.); reconocer los sonidos como eventos en la mente; y notar las capas de significado que se agregan sobre la experiencia directa de los sonidos.

Pensamientos y emociones ...

- Relacionándose con los pensamientos de manera similar a cómo nos relacionamos con los sonidos, viendo cómo surgen y desaparecen.
- Viendo patrones recurrentes y cómo estos se desarrollan y manifiestan en la mente.
- Utilizando metáforas para señalar y acercarse hacia aquello que estamos invitando a ver en este punto.
- Reconociendo la dificultad (sin establecer una idea específica acerca de cómo `deberíamos` ver los pensamientos).
- Utilizando la respiración como ancla cuando la mente se inquieta.
- Expandiendo la atención para incluir emociones, nombrándolas, viendo su surgimiento como sensaciones físicas.

La atención plena hacia toda la gama de experiencias (es decir, conciencia sin selección)...

- Abordando con una atención abierta, todo lo que está surgiendo o predomina en cada momento en la respiración, cuerpo, pensamientos, sonidos, emociones, etc.
- Reconociendo patrones recurrentes en el cuerpo y la mente.
- Volviendo a la respiración como un ancla tanto como sea necesario.

Espacio de respiración en tres pasos (3SBS) (práctica central en MBCT / a menudo incluida en otras intervenciones basadas en mindfulness).

Espacio de respiración en tres pasos - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3):

El aprendizaje está condensado en los tres pasos de la práctica. Cada paso tiene que ser claramente transmitido. Prepararnos saliendo del piloto automático, y luego comenzando con los tres pasos:

Paso 1. Conciencia - reconociendo y dando cuenta de la totalidad de la propia experiencia en el momento presente (pensamientos, emociones, sensaciones).

Paso 2. Enfocando la atención - llevar la atención a las sensaciones de la respiración en una zona específica del cuerpo.

Paso 3. Ampliando la conciencia hacia el cuerpo como un todo, utilizando las sensaciones específicas de la respiración como ancla, mientras nos abrimos a la totalidad de experiencia que se está percibiendo.

El espacio de respiración en tres pasos - elementos a considerar al guiar (característica clave 3):

Orientación sobre la postura - hablar del efecto que tiene mantener una postura erguida y digna. Si esto no es posible (p. ej., cuando se utiliza el 'espacio de respiración en tres pasos' en situaciones difíciles), entonces ayudaría empezar alentando a los participantes a que simplemente *tomen conciencia* de su postura.

Sea claro al indicar los 3 pasos de la práctica en las instrucciones.

N.B.

El 'espacio de respiración en tres pasos' y otras prácticas, deben acompañarse de un proceso de enseñanza que ayude a los participantes a practicar en casa e integrarlo en su vida cotidiana. Este aspecto de la enseñanza está detallado en el **Dominio 5** (Transmitir los temas del curso mediante la investigación interactiva y la enseñanza didáctica). A continuación se presentan ejemplos de cómo tener esto en cuenta en relación al 'espacio de respiración en tres pasos':

- **Preparando a los participantes para integrarlo en su día** — *alentar a los participantes para que anclen la práctica a una actividad específica en su día.*
- *Es útil guiar la práctica y después explicar los tres pasos, tal vez utilizando la pizarra.*
- **Alentando a los participantes a utilizar el 'espacio de respiración en tres pasos' como un primer paso natural** (p. ej., cuando las cosas se ponen difíciles o hay confusión; como recordatorio, se puede utilizar el 'espacio de respiración en tres pasos' durante la clase, cuando se han explorado emociones intensas o cuando hay una necesidad de volver enraizarse en la experiencia del momento presente).
- **Desarrollando claridad** con relación a la aplicación del 'espacio de respiración en tres pasos' a lo largo de las ocho semanas (ver Segal et al., 2013 para más detalles).

Movimiento consciente

Movimiento consciente - Elementos a tener en cuenta al guiar (característica clave 2):

- Basándonos en la exploración corporal para aprender cómo podemos ser conscientes y habitar de manera directa la experiencia/sensación corporal.
- Experimentar la conciencia del cuerpo en movimiento, tal como es en la vida cotidiana.
- Relacionándose con el cuerpo con amabilidad.
- Aprendiendo que los movimientos y las posturas ofrecen la posibilidad de vivir desde el cuerpo los procesos y experiencias de la vida.
- Viendo cómo se manifiestan las tendencias habituales.
- Trabajando con los límites físicos o la intensidad de manera similar a cómo se aborda la experiencia emocional; experimentando cómo el movimiento del cuerpo puede modificar la experiencia emocional.
- Aprendiendo y experimentando al trabajar con la aceptación del momento presente, incluyendo nuestras limitaciones físicas, y aprendiendo a relacionarnos con el dolor de forma nueva.
- Aprendiendo nuevas formas de cuidar de nosotros mismos.

Movimiento consciente - elementos a tener en cuenta en la guía (característica clave 3):

Una consideración muy importante, al guiar las prácticas de movimiento, es asegurarse de que los participantes las lleven a cabo de forma segura y respetuosa con su cuerpo, incluyendo ...

- Dar al comienzo de la práctica una orientación clara y precisa sobre las diferentes formas de trabajar con los límites físicos.
- Intercalar en la práctica recordatorios acerca de trabajar dentro de unos límites seguros para el cuerpo en este momento.
- Ofrecer indicaciones específicas sobre:
 - Posibles adaptaciones de las posturas mientras se enseñan.
 - Recordar la importancia de mantener las posturas el tiempo que cada participante sienta adecuado, sin importar cuánto tiempo el/la profesor/a u otros participantes mantienen la postura.
 - Recordar que está bien no hacer una postura y hacer algo diferente, sentarse o acostarse y visualizar el cuerpo haciendo la postura.
- Animar siempre a los participantes a pecar de precavidos.
- Alentar siempre a los participantes a que escuchen la sabiduría de su propio cuerpo y permitir que esto se anteponga a cualquier instrucción que usted pueda estar dando.
- Recordar a los participantes no ser competitivos consigo mismos o con los demás.

Indicaciones sobre la respiración ...

Indicaciones útiles sobre la respiración, incluyendo ...

- En general, guiar a los participantes a que inhalen cuando tienen la intención de iniciar el movimiento, y luego moverse en la exhalación.
- Alentar a los participantes a respirar profunda y libremente de la manera que sientan más natural mientras se mueven.
- Orientarles para que se relajen en las posturas y respiren con o en las zonas de mayor intensidad.

Asegurándose de que las orientaciones se ofrecen de manera que inviten a una conciencia detallada de la experiencia momento a momento incluyendo ...

- Dar mucho espacio en el marco de la práctica para:
 - Quedarse en las posturas el tiempo suficiente como para soltarse en ellas.
 - Descansar entre posturas para poder sentir los efectos del movimiento.

Alentar a los participantes a explorar y descubrir el límite creativo entre explorar/ investigar/descubrir, y aceptar/dejar ser/estar con.

Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica.

Resumen: Este dominio evalúa las habilidades en la presentación de los temas del curso de modo interactivo. Hay momentos en los que los temas del curso se extraen de manera explícita y el/la profesor/a los resalta y, otras veces, los temas emergen de manera implícita. Este dominio incluye los momentos de preguntas de indagación, diálogo en grupo, cuentos o poemas, facilitación ejercicios de grupo, momentos en los que se orienta a los participantes sobre los temas de la sesión/curso y la exposición didáctica.

Gran parte de la sesión la ocupan los procesos de enseñanza de forma interactiva: revisando/indagando sobre la experiencia de las prácticas de mindfulness durante la sesión y en casa, extrayendo las experiencias vividas durante y después de los ejercicios de grupo, y presentando las partes de enseñanza didáctica de una forma interactiva y participativa. Esta forma de acercamiento a la experiencia desde la exploración, permite dar luz a las tendencias y patrones habituales de la mente humana y ofrece una forma de investigar y trabajar con la experiencia más allá del programa. Las dificultades de los participantes en las sesiones (p. ej.: evitación, estrés perjudicial, reactividad emocional) son oportunidades cruciales para transmitir los temas del curso. La forma en la que el/la profesor/a trabaja en esos momentos, debe tenerse en cuenta muy especialmente, tanto en la evaluación general, como en la evaluación de este dominio en particular.

Hay cuatro características claves a considerar a la hora de evaluar este dominio:

1. *Enfoque en la experiencia: ayudando a los participantes a percibir y describir los distintos elementos de su experiencia directa y cómo se relacionan unos con otros. Los temas del curso se conectan constantemente con esa experiencia directa.*
2. *Navegando entre los distintos niveles del proceso de indagación (experiencia directa, reflexión sobre la experiencia directa, y cómo se conecta todo ello con un aprendizaje más amplio), subrayando más el proceso que el contenido en sí.*
3. *Transmitiendo los temas del curso de forma hábil, utilizando distintos métodos de enseñanza entre los que se incluyen: indagación, enseñanza didáctica, ejercicios sobre la experiencia y ejercicios de grupo, cuentos, poemas, métodos de acción, etc.*
4. *Fluidez, confianza y comodidad.*

N.B.

- i. Aunque los temas del curso se transmiten a través de todos los elementos del curso, este dominio solo cubre las habilidades del/la profesor/a durante los procesos de **investigación, de enseñanza didáctica y ejercicios de facilitación en grupo** (es decir, no en el momento de guiar prácticas de mindfulness).
- ii. Este dominio evalúa la habilidad del/la profesor/a al transmitir los temas que se enseñan. La presencia en sí de los temas específicos se evalúa en el **Dominio 1** (Cobertura, ritmo y organización del programa de la sesión)
- iii. La personificación de mindfulness es un pilar crucial de la enseñanza interactiva y debe evaluarse dentro del **Dominio 3** (Personificación de mindfulness).
- iv. La indagación se construye desde la relación de conexión del/la profesor/a con los participantes (**Dominio 2** – Habilidades relacionales) y desde su habilidad para sostener el grupo (**Dominio 6** – Sosteniendo el entorno de aprendizaje del grupo).

Clave 1: Enfoque en la experiencia: ayudando a los participantes a percibir y describir los distintos elementos de su experiencia directa, y cómo se relacionan unos con otros. Los temas del curso se conectan a lo largo del curso con esa experiencia directa.

El proceso de enseñanza se enfoca en la experiencia, y ayuda a que los participantes reconecten con su experiencia directa (con énfasis especialmente en las sensaciones del cuerpo). Los 'datos' de esta experiencia directa se utilizan

como punto de partida para la exploración y el aprendizaje. Cuando el diálogo se va hacia conceptualizaciones/abstracciones y se aleja de la inmediatez de la experiencia/historias sobre la experiencia, el/la profesor/a dirige a los participantes para que vuelvan a conectar con su experiencia directa. Se ofrecen ocasiones a los participantes para que se den cuenta, y para que diferencien entre los distintos elementos de la experiencia directa (sensaciones, pensamientos y emociones), ya sea de forma retrospectiva, examinándolos cuando surgieron en una práctica de mindfulness, o ya sea examinándolos ahora cuando surgen en el momento.

El estilo de preguntas/diálogo en la enseñanza basada en mindfulness incluye:

- Utilización de preguntas abiertas, más que preguntas cerradas que solo requieran un “sí” o un “no” como respuesta.
- Preguntas/afirmaciones que abran un espacio, p. ej.: “¿Te importaría contarme más?”
- “¿Cómo?” o “¿Qué?”, más que “¿Por qué?”
- Evitar preguntas/afirmaciones que cierren/llenen el espacio (p. ej.; sí/no, arreglar/solucionar o historias personales).
- Actitudes no verbales atentas y positivas.
- Alternar preguntas y afirmaciones.
- Abrir el espacio, creando y reconociendo posibilidades.
- Sentir cuándo es el momento adecuado para hacer preguntas dentro de las conversaciones en grupo (p. ej.: a veces una pregunta necesita una respuesta, a veces indagar más, a veces solo un “gracias” o una sonrisa).
- Manteniendo la humildad: la otra persona es la experta de su propia experiencia.

Clave 2: Explorando los distintos niveles del proceso de investigación (experiencia directa, reflexión sobre la experiencia directa, y cómo se conecta todo ello con un aprendizaje más amplio), subrayando más el proceso que el contenido en sí.

¿Cuánto tiempo se permite para la exploración de la experiencia en sí y la relación con ella, antes de introducir temas de aprendizaje más amplios?

Se podría percibir el diálogo en **tres círculos concéntricos y niveles de investigación** (ver también la Figura 1 en la página más abajo:

1. Nivel 1: *notando* sensaciones, pensamientos, emociones (la experiencia directa interior).

Las áreas de exploración/preguntas incluyen:

- ¿Qué has notado? (p. ej.: sensaciones físicas, incluyendo también sonidos, sentimientos, colores, texturas y movimiento)
- ¿Cómo se siente eso?
- ¿Dónde lo sentías?, ¿en algún sitio en particular o en todo el cuerpo?
- ¿Esas sensaciones cambiaban o eran constantes?
- ¿Cuáles eran las emociones/sentimientos y pensamientos conectadas con ellas?
- ¿Qué pensamientos surgían sobre el momento, el pasado, el futuro?
- ¿Cuando tu mente divagaba, a dónde se fue?

Ejemplos de:

- Pensamientos... ¿recuerdos, preocupaciones, planes, sobre el tiempo, la comida, etc.?
- Sensaciones... ¿inquietud, dolor, calor/frío, pesado/ligero, etc.?
- Emociones... ¿triste, enfadado, con miedo, feliz, seguro, cariñoso, etc.?

2. Nivel 2: *dialogando sobre* la experiencia inmediata (es decir, colocando lo que se ha percibido directamente dentro un contexto personal de comprensión; notando patrones de reactividad ante la experiencia directa).

P. ej.:

- ¿Cómo te sentiste cuando la mente se iba/cuando sentiste la tensión en el abdomen, etc.?
- ¿Qué hiciste cuando la mente se fue: ¿dejaste que divagara?, ¿te enredaste en los pensamientos?, ¿la volviste a traer?, ¿con suavidad, firmeza, culpa, molestia, te divirtió, con juicio, etc.?
- Explorar las sensaciones de las reacciones/respuestas (p. ej. ¿cuáles eran las sensaciones al experimentar culpa, delicadeza, empujar, aferrarse, desconectarse, abrirse, etc.?)
- ¿Cómo afectó a la experiencia el hecho de ser más consciente de ella?
- Este patrón que describes, ¿te resulta familiar? Y, si es así, ¿de qué forma?

3. Nivel 3: conectando con los propósitos del programa: colocando lo aprendido en los niveles 1 y 2 en un contexto mayor.

Cómo ocurra esto dependerá de los objetivos del programa de mindfulness específico en cuestión (MBI). En el caso de MBSR, este proceso de conexión, se relaciona con la aplicación más extensa de las habilidades aprendidas con mindfulness a las áreas de la vida cotidiana, en la gestión del estrés, la comunicación, haciendo elecciones para cuidarnos a nosotros mismos, etc. Se da el apoyo para que los participantes empiecen, por sí mismos y de manera natural, a hacer estas conexiones, al aplicar lo aprendido en el programa, a la vida. Esto se lleva a cabo integrando el material de aprendizaje basado en mindfulness a su vida diaria.

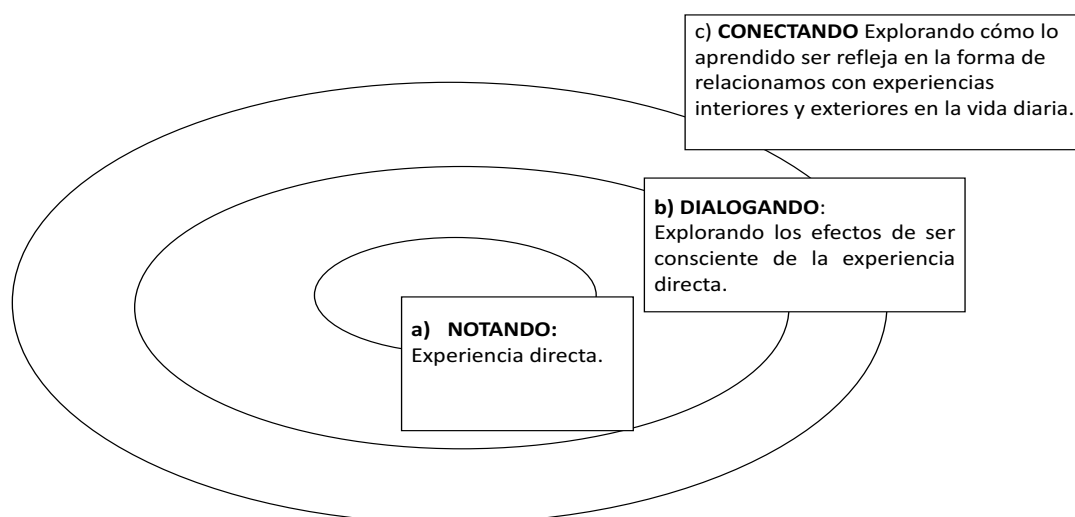
De la misma manera ocurre con MBCT, pero hay un mayor énfasis, dentro de ese proceso de conexión, en relacionar la experiencia directa y lo aprendido con el área de vulnerabilidad para la que el programa se ha adaptado (p. ej.: prevención de recaída en depresión, fatiga crónica, etc.). Este proceso lo sostiene principalmente el/la profesor/a, que ayuda a los participantes a integrar su experiencia directa y entenderla dentro el contexto del problema en particular con el que están trabajando.

Así pues, esta conexión, ayuda a los participantes a dar luz a cómo ven:

- Las distintas maneras en las que su mente se queda “atrapada” o atascada en su manera específica de relacionarse con la experiencia.
- Las distintas maneras en las que lo aprendido sobre mindfulness tiene relevancia dentro de las distintas esferas de su vida.
- En qué manera, lo aprendido sobre mindfulness, tiene relevancia para la cuestión con la que están trabajando (p. ej.: susceptibilidad a la depresión, fatiga crónica, etc.). Ver capítulo 12, *Inquiry*, en Segal, Williams & Teasdale, 2012 sobre cómo hacer esto manteniéndose, al mismo tiempo, cerca de la experiencia directa de los participantes.

En cualquier proceso de indagación, es importante que el/la profesor/a se tome su tiempo con cada `círculo` y, si el grupo se apresura a conversar o `hablar sobre`, invitar a los participantes a volver a, simplemente, describir lo que han notado. No es necesario quedarse rígidamente en una cierta `progresión` a lo largo de la indagación; es mejor que estos `círculos` se tomen como un *mapa* del territorio que puede llegar a cubrirse de distintas formas, dependiendo en lo que esté emergiendo dentro del grupo.

Figura 1: Los tres círculos concéntricos y niveles de investigación



Clave 3: Transmitiendo los temas de aprendizaje de forma apropiada

El área crítica a considerar dentro de esta característica clave es: el grado de efectividad del proceso de enseñanza al transmitir los temas del curso, de manera que los participantes puedan integrar lo aprendido. La forma en que esto ocurra variará entre distintos profesores/as y grupos, incluyendo:

- *Enseñanza/psicoeducación didáctica efectiva.* Cuando sea posible, el contenido didáctico se ‘entreteje’ en/desde la experiencia vivida (p. ej., el/la profesor/a colabora con los participantes, para que conecten las observaciones directas de la experiencia, con una enseñanza que sea relevante para el participante y para los propósitos del programa. Cuando se enseña de forma didáctica se hace de forma: estimulante, breve, clara, implicando a todos los elementos de la experiencia (lo que se piensa y se siente, física y emocionalmente), y fomentando respuestas interactivas desde la experiencia particular de los participantes.
- *Relación con la teoría.* Aquí vendría al caso a conocida cita de: ‘Aprende la teoría lo mejor que puedas, pero déjala de lado cuando toques el milagro del alma viviente’ (1928). El/la profesor/a que tiene mindfulness como su fundamento, conoce en profundidad los principios teóricos que lo sustentan, y le ayudan a dar dirección y énfasis en el proceso de enseñanza. Esto significa que están preparados para los momentos de enseñanza didáctica, al tiempo que están en conexión con el momento inmediato y con los temas que van emergiendo del grupo.
- *Vinculación con la experiencia.* La enseñanza es un proceso vivo, que implica juego, respuestas, que hace uso de las diferentes formas de la experiencia humana (pensar, sentir emociones y sensaciones), y que pretende conectar con todos estos elementos en los participantes, en el momento de enseñar.

Aunque gran parte de los contenidos a explorar surgen de los participantes, más que del/la profesor/a, al mismo tiempo, es responsabilidad del/la profesor/a aportar contenidos cuidadosamente elegidos que puedan añadir información, dar contexto y ayudar a comprender los procesos que se están explorando.

El proceso de enseñanza basado en mindfulness está diseñado generalmente para expresar los temas a presentar de forma implícita (por medio de un proceso basado en la experiencia y en el descubrimiento personal), más que de forma explícita (por medio de un proceso conceptual para la comprensión de los principios y las razones).

- *Conciso, accesible y claro.* La forma de enseñar ayuda a cristalizar los temas y los procesos clave.
- *Proceso vivo, que implica juego y responder.* La forma de enseñar es inspiradora y capta la atención: los participantes y el/la profesor/a están mutuamente implicados en la exploración creativa de los contenidos; es un proceso muy 'en el momento', en el que el/la profesor/a presenta los contenidos según el momento, más que a partir de un plan o un guión. El/la profesor/a ayuda a los participantes a navegar hacia aspectos del contenido que son especialmente relevantes según la experiencia inmediata de los participantes. El/la profesor/a hábilmente evita que los participantes se queden atascados en sus historias y, mantiene en el enfoque en la experiencia directa. Utilizando ejemplos o actividades, el/la profesor/a da vida al programa del curso, según los propósitos e intenciones.
- *Utilización de elementos de apoyo.* El/la profesor/a utiliza de forma apropiada la pizarra u otros elementos de apoyo (la provisión de elementos de apoyo apropiados se evalúa en el **Dominio 1**: Cobertura, ritmo y organización del programa de la sesión, pero la utilización de dichos elementos se evalúa aquí).
- El/la profesor/a integra la enseñanza desde la experiencia directa, con la enseñanza extraída de otros recursos (p. ej. historias, poesía y citas, que apuntan a otras formas de vivir la experiencia).

Clave 4: Fluidez: el/la profesor/a transmite comodidad, confianza y familiaridad con los contenidos

Esta característica clave incluye:

- *Comodidad.* El/la profesor/a se siente 'como en casa' con el programa, los procesos de enseñanza y los contenidos.
- *Familiaridad con los contenidos.* El/la profesor/a conoce claramente lo que está enseñando, y es capaz de moverse con flexibilidad en este territorio.
- *Confianza en el proceso de enseñanza.* El/la profesor/a transmite experiencia y conocimiento, inspirando confianza en los procesos de enseñanza. Esta confianza (que es algo distinto a saber las respuestas) se basa, no solo en la confianza en el proceso de enseñanza, sino también en la experiencia de sentirse cómodo con no saber lo que va a ocurrir en el momento siguiente, y con aportar una actitud curiosa y abierta; 'vamos a explorar esto juntos y ver dónde nos lleva'.

Dominio 6: Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo.

Resumen: Todo el proceso de enseñanza tiene lugar en un contexto de grupo que, si se facilita de forma efectiva, se convierte en un medio para conectar a los participantes con la universalidad de los procesos que se exploran. El/la profesor/a crea un 'contenedor' o entorno de aprendizaje que 'sostiene' al grupo, y dentro del cual tiene lugar el proceso de enseñanza de forma efectiva.

El/la profesor/a trabaja con los procesos de grupo desde la sensibilidad y el liderazgo apropiado al enseñar; teniendo especial cuidado con que el grupo se sienta seguro y con las cuestiones relacionadas con los límites y la confianza; empleando un estilo de enseñanza que tiene en consideración al individuo dentro del contexto del grupo y equilibra las necesidades de ambos; utilizando los procesos de grupo para extraer la enseñanza de temas universales; trabajando con y respondiendo a los procesos de evolución del grupo, gestionando las distintas fases de: formación, desarrollo y finalización. El/la profesor/a es capaz de 'sintonizar', conectar con y responder apropiadamente a las modificaciones y cambios en los estados de ánimo del grupo y sus características.

Hay cuatro características claves a considerar a la hora de evaluar este dominio:

- 1. Contenedor de aprendizaje – creando y sosteniendo un entorno de aprendizaje que se percibe seguro, al gestionar cuidadosamente cuestiones como: acuerdos de grupo, límites y confidencialidad, pero que es a la vez un lugar en el que los participantes pueden explorar y arriesgarse.*
- 2. Desarrollo del grupo – gestión clara de los procesos de desarrollo del grupo a lo largo de las ocho semanas, especialmente en lo que se refiere a los comienzos, finales y los retos.*
- 3. Aprendizaje de lo personal a lo universal – el/la profesor/a abre, de manera continuada, los procesos de aprendizaje hacia la conexión con la universalidad y la humanidad común de los procesos que se exploran.*
- 4. Estilo de liderazgo – su actitud ofrece un 'sostener' constante, demostrando autoridad y potencia sin imponer sus puntos de vista en los participantes.*

Clave 1: Contenedor de aprendizaje – creando y sosteniendo un entorno de aprendizaje que se percibe seguro, al gestionar cuidadosamente cuestiones como: acuerdos de grupo, límites y confidencialidad, pero que es a la vez un lugar en el que los participantes pueden explorar y arriesgarse.

Debido a la dinámica interactiva, participativa y momento a momento, propia de la enseñanza de las intervenciones basadas en mindfulness, hay mucho que es impredecible y desconocido. Cada grupo será diferente, una creación conjunta entre los participantes y el/la profesor/a. El papel de el/la profesor/a es crear las condiciones en las que el aprendizaje pueda tener lugar. Esto requiere atender a la creación de un lugar que es a la vez seguro, y en el que los participantes puedan examinarse a sí mismos de una forma que quizá nunca antes habían abordado. Ambos aspectos de esta paradoja tienen que estar presentes.

Cuidando la seguridad

El/la profesor/a trabaja claramente con sensibilidad ante la vulnerabilidad inevitable que puede surgir en los participantes al ser miembros de un grupo. Por ejemplo, ella/el responden con habilidad a la manifestación de diferencias y competición dentro del grupo, sosteniendo los límites, al tiempo que demuestran aceptación y curiosidad. Ella/el conectan y son capaces de gestionar temas básicos de grupo como inclusión, pertenencia y control.

La seguridad del grupo también se cuida de las siguientes maneras:

- Los límites del grupo se establecen y se mantienen (p. ej.: “avísame si no puedes venir / llegar a tiempo / venir todas las semanas”).
- Las cuestiones de confidencialidad son atendidas en profundidad.
- La intención del grupo se expresa claramente (a veces implícita y otras explícitamente).
- Las digresiones fuera de la intención central del grupo, o de las normas establecidas para los procesos de enseñanza de intervenciones basadas en mindfulness, encuentran respuesta inmediatamente para mantener los valores (*ethos*) del trabajo del grupo.
- Se alienta a los participantes a que adopten unos con otros, las mismas actitudes que se cultivan dentro del grupo (p. ej.: respeto por las contribuciones de cada uno, evitar darse consejos unos a otros).
- Se alienta a los miembros del grupo a expresar y explorar experiencias diferentes, incluyendo tanto experiencias positivas como negativas. Con esto, se da la idea de que hay sitio en el grupo para explorar todas las experiencias desde la seguridad.

Clave 2: Desarrollo del grupo – gestión clara de los procesos de desarrollo del grupo a lo largo de las ocho semanas, especialmente en lo que se refiere los comienzos, finales y los retos.

El/la profesor/a trabaja deliberadamente con los procesos de desarrollo del grupo y responde a ellos gestionando adecuadamente los comienzos (incluyendo el establecimiento del entorno seguro, acuerdos de grupo, confidencialidad, normas del grupo, etc., tanto al principio como cuando sea apropiado a medida que el grupo avanza), ‘las tormentas’ (yendo hacia las dificultades y trabajando con ellas apropiadamente dentro del grupo), y los finales (deliberadamente trabajando con los procesos de finalización, preparando al grupo para el final desde la sesión 6 en adelante, dejando espacio para expresar el impacto de terminar, explorando las experiencias/preocupaciones relacionadas con el final del grupo, y atendiendo a las necesidades que vayan surgiendo).

El/la profesor/a demuestra la habilidad de relacionarse de manera efectiva con los participantes que presentan retos, incluyendo aquellos que dominan la conversación, son combativos, o que minusvaloran el proceso de enseñanza (p. ej. el/la profesor/a: recuerda a los participantes las pautas; tiene una actitud invitadora más que coercitiva; evita ponerse a la defensiva o la reactividad emocional cuando se enfrenta a retos; y demuestra una curiosidad genuina por las experiencias de los participantes, sea cual sea la naturaleza de esas experiencias).

Clave 3: Aprendizaje de lo personal a lo universal – el/la profesor/a abre, de manera continuada, los procesos de aprendizaje hacia la conexión con la universalidad y la humanidad común de los procesos que se exploran.

El/la profesor/a, deliberadamente, utiliza el contexto del grupo, dentro del cual ocurre el aprendizaje, para subrayar la naturaleza genérica de la mente humana. El/la profesor/a aprovecha las oportunidades para normalizar la experiencia dentro del grupo. Al mismo tiempo, la indagación implica conversar con un individuo dentro del contexto del grupo. El/la profesor/a necesita equilibrar estos procesos extrayendo, de las particularidades del individuo, las generalidades que se pueden relacionar con los participantes de forma más amplia. Una forma hábil de enseñar, implicará moverse entre dar respuesta al individuo y relacionar el aprendizaje extraído al grupo en general; esto es, moviéndose de lo personal a lo universal.

Una pregunta individual puede ser por ejemplo: “¿Qué está ocurriendo en tu cuerpo ahora mismo mientras hablas?”. Una pregunta al grupo puede ser por ejemplo: “¿Qué notáis todos en vuestra experiencia cuando...?”. Un movimiento del individuo al grupo puede ser: “¿Alguno habéis experimentado también lo que Sally está describiendo?”.

A veces, el/la profesor/a “extraerá” la experiencia de todo el grupo y, otras veces, explorará más en profundidad con un participante en concreto. El/la profesor/a regularmente recorrerá la mirada por todo el grupo para que, incluso cuando está preguntando a una persona en particular, todo el grupo esté incluido en su percepción.

Entre los procesos internos de el/la profesor/a, está atender especialmente el proceso del grupo y, dado que gran parte de ello ocurre internamente, solo podrá ser observable a un nivel sutil o quizá no. Sin embargo, el/la profesor/a, a través de este proceso interior, podrá sintonizarse y después responder, a los cambios en la energía del grupo y/o a los estados de ánimo que prevalezcan (p.ej., inquietud, ansiedad), y hacer elecciones de acuerdo con ello. Estas elecciones pueden implicar: pasar a la actividad siguiente, cambiar el enfoque, insertar una práctica de mindfulness y/o reconocer la experiencia del grupo de forma activa, etc.

Comprender la ‘vulnerabilidad universal’ será algo que se irá entretejiendo a través de todo el proceso de enseñanza, de manera que, de forma repetida, se despersonaliza el sufrimiento y se ven los patrones como comunes. En la práctica, el/la profesor/a puede utilizar ‘nosotros/nuestro’ al hablar. Por ejemplo, ella/el pueden decir: “sí, todos podemos reaccionar así, ¿verdad?” etc.

El/la profesor/a puede notar y reconocer cómo la experiencia de una persona afecta a los demás en el grupo (p. ej., cómo la aflicción se va extendiendo por todo el círculo) y podrá parar para sostener y dar apoyo a lo que ocurre.

Clave 4: Estilo de liderazgo – su actitud ofrece un ‘sostener’ constante, demostrando autoridad y potencia sin imponer sus puntos de vista en los participantes.

El estilo de liderazgo por parte de el/la profesor/a lleva implícito la conciencia de:

- *Decisión en la intención* (que es diferente de esforzarse por lograr resultados específicos).
- *Seguridad y confianza* en el proceso de llevar una atención consciente a la experiencia. En este contexto, la confianza surge de la experiencia que el/la profesor/a tiene en este proceso; así, ella/el podrán igualmente hacer que los participantes también confíen para implicarse en este proceso de aprendizaje a través de ocho semanas con una mente abierta.
- *Potencia* – el/la profesor/a tiene influencia y autoridad, inspirando el respeto de los participantes y, a la vez, inspirándoles a que valoren su propia experiencia.
- *Autoridad* – aunque es importante expresar confianza, no ayudaría expresarse como experto o saber siempre las contestaciones. El planteamiento es el de un viaje en común, como una exploración mutua: ‘explorémoslo juntos’. El/la profesor/a y los participantes pueden así relacionarse unos con otros basándose en lo que aprenden y comparten. La conexión es compasiva, en el sentido de una profunda comprensión de los retos con los que todos nos enfrentamos. Esta actitud de que el/la profesor/a permanece codo con codo con los participantes en el proceso de exploración, se equilibra con la actitud de confianza y el sentido de autoridad de el/la profesor/a.

La autoridad de el/la profesor/a no es jerárquica, está basada en una actitud clara de estar totalmente ‘en casa’ dentro de este proceso de aprendizaje y de conocer este proceso bien porque ella/el han ido por ese mismo camino también. La autoridad se deriva de: la práctica personal, el desarrollo psicológico y espiritual, la experiencia enseñando mindfulness, y el ser experta/o en una disciplina profesional. Cuando el/la profesor/a habla o actúa desde ahí, su autoría, real o simbólica, se hace evidente porque tanto su persona como sus conocimientos, hablan por sí mismos (McCown et al., 2010). La confianza que esta actitud infunde, puede hacer posible que los participantes se sientan seguros y contenidos. Les puede ayudar a confiar y abrirse al proceso, y ayudarles a desarrollar la sensación de que hay algo en lo que se pueden apoyar mientras se implican en este proceso de aprendizaje. Para que los participantes puedan abrirse y explorar las dificultades, deben tener confianza y seguridad en el/la profesor/a.

Universidades de Bangor, Exeter y Oxford

Versión resumida de los

**Criterios de Evaluación de Enseñanza de
Intervenciones Basadas en Mindfulness**

(MBI:TAC)

(Mindfulness Based Interventions: Teaching Assessment Criteria)

*Esta versión resumida **debe utilizarse junto con el manual de criterios MBI:TAC** para evaluar la competencia y adherencia de la enseñanza de programas basados en mindfulness.*

Rebecca S. Crane*, Judith G. Soulsby, Willem Kuyken, J. Mark, G. Williams, Catrin Eames

y

**Trish Bartley, Lucinda Cooper, Alison Evans, Melanie J.V. Fennell,
Eluned Gold, Jody Mardula and Sarah Silverton**

Creado originalmente en 2012

Versión 2017

*Dirección para correspondencia:

Rebecca Crane

Centre for Mindfulness Research and Practice

School of Psychology

Brigantia Building

Bangor University, Bangor, LL57 2AS

Email: r.crane@bangor.ac.uk

Traducido al español por:

María Noel Anchorena (Argentina), Ana Arrabé (España), Eric López (México), Beatriz Rodríguez-Vega (España),
y revisado por Carola García (España),

certificados por el Center for Mindfulness, Universidad de Massachusetts.

Introducción

El propósito de los Criterios de Evaluación de Enseñanza de Intervenciones basadas en Mindfulness (MBI:TAC por sus siglas en inglés) es posibilitar la evaluación de la adherencia y competencia de el/la profesor/a cuando se lleven a cabo intervenciones basadas en mindfulness. Los Criterios MBI:TAC se han desarrollado desde 2008 en contextos de enseñanza, formación e investigación, principalmente para evaluar la enseñanza del Programa de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR por sus siglas en inglés) y del programa de Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT por sus siglas en inglés), pero también se han utilizado para muchas otras intervenciones basadas en mindfulness derivadas de dichos programas.

Esta versión resumida está pensada para los/las asesores/as que han sido formados en la utilización de los criterios MBI:TAC, y debe utilizarse junto con el manual completo de los criterios MBI:TAC. Es esencial que los/las asesores/as hayan tenido una formación anterior y hayan atravesado las fases de desarrollo que se especifican en el manual, antes de utilizar los criterios MBI:TAC para evaluar la competencia de otros.

Los seis dominios de competencia dentro de los criterios MBI:TAC:

Dominio 1: Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones

Dominio 2: Habilidades relacionales

Dominio 3: Personificación de mindfulness

Dominio 4: Guiando las prácticas de mindfulness

Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica

Dominio 6: Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo

**Niveles de Competencia y Adherencia en los criterios MBI:TAC
(adaptado de la Escala de Competencia de Dreyfus, 1986)**

Banda de competencia	Definición genérica del nivel general de competencia	Banda numérica
No competente <i>La forma de enseñar evidencia la ausencia de las características clave, una actuación muy poco apropiada, o un comportamiento que resulta perjudicial.</i>	No se demuestran las características clave. El/la profesor/a comete errores regularmente y muestra una forma de enseñar nada hábil e inaceptable, que, probable o realmente, lleva a consecuencias negativas a nivel terapéutico. No hay ninguna evidencia real de que el/la profesor/a haya comprendido los fundamentos del proceso de enseñanza de las intervenciones basadas en mindfulness.	1
Principiante <i>En la forma de enseñar están presentes los componentes básicos de competencia de intervenciones basadas en mindfulness en, al menos, una característica.</i>	Al menos una característica clave en cada dominio es evidente a un nivel competente, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas las demás características clave. En otras características clave, hay margen para mejorar, el nivel es poco constante y se requiere un mayor desarrollo en muchas áreas para poder considerarse una forma de enseñar adecuada. El/la profesor/a está empezando a desarrollar algunos componentes básicos de competencia para las intervenciones basadas en mindfulness.	2
Principiante avanzado <i>La enseñanza evidencia un nivel evidente de competencia en dos características clave en cada dominio. La seguridad emocional y física de los participantes está bien atendida.</i>	Por lo menos dos características clave son evidentes a un nivel competente en cada dominio, pero hay uno o más problemas importantes en otros. En la forma de enseñar hay margen para desarrollar un nivel de competencia más constante en las características clave y los dominios. En un nivel muy básico, la forma de enseñar se consideraría 'apta'.	3
Competente <i>La forma de enseñar es competente, con algunos problemas y/o inconstancia.</i>	Todas las características clave están en su mayoría presentes en todos los dominios a un nivel competente, mostrando posiblemente algunas características a un buen nivel pero no de forma constante. El/la profesor/a demuestra un nivel de competencia viable y es claramente 'apta'.	4
Avanzado <i>Competencia continua con pocos o menores problemas y/o inconstancia.</i>	Todas las características clave están presentes en todos los dominios, a un nivel bastante constante, y se evidencia la capacidad y la habilidad. El/la profesor/a es capaz de aplicar, a un nivel constante, estas habilidades en los distintos aspectos de la enseñanza de las intervenciones basadas en mindfulness.	5
Experto <i>Excelente práctica docente, o muy buen, incluso al encontrarse con las dificultades de los participantes</i>	Todas las características clave están presentes con un grado evidente de habilidad. La forma de enseñar es particularmente inspiradora, fluida y excelente. El/la profesor/a ya no hace uso de reglas, directrices o máximas. Tiene una profunda comprensión tácita de los temas que surgen y es capaz de trabajar de manera original y flexible. Las habilidades se demuestran incluso ante las dificultades (p. ej., desafíos por parte del grupo).	6

Dominio 1: Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones

Resumen: Este dominio evalúa cómo aborda y cubre adecuadamente el/la profesor/a los contenidos de la sesión. Esto conlleva crear un buen equilibrio entre las necesidades del individuo, del grupo y los requisitos del curso. Además, el/la profesor/a está bien organizado, con materiales relevantes al curso, presenta recursos docentes fácilmente disponibles y la sala está adecuadamente preparada para el grupo. En la sesión, el tiempo está bien gestionado en relación al programa y tiene un buen ritmo, y se aprecia sensación de espacio, regularidad y sin presiones de tiempo. Las digresiones se reconducen hacia el programa con tacto y facilidad.

Hay cinco características clave a considerar a la hora de evaluar este dominio:

- 1. Adherencia al formato del programa, y cobertura de los temas y del contenido del programa.*
- 2. Capacidad de respuesta y flexibilidad al adherirse al programa de la sesión.*
- 3. Adecuación de los temas y contenidos (teniendo en cuenta la fase del programa y la experiencia de los participantes).*
- 4. El nivel de organización de el/la profesor/a, la sala y los materiales.*
- 5. El grado en que la sesión fluye y sigue un ritmo adecuado*

N.B.

- i. Los evaluadores deben tener una experiencia considerable de enseñanza directa del programa en particular que está bajo evaluación.
- ii. El evaluador necesita tener una guía escrita del programa del curso que se está siguiendo. Si se han hecho adaptaciones del programa, las razones para ello deben quedar claras para el evaluador.

La tabla a continuación es un ejemplo de cuestiones que pueden ser aplicables.

Para hacer puntuaciones, utilícese el cuadro de niveles de competencia junto con las características clave.

Dominio 1: Cobertura, ritmo y organización del programa de la sesión (cont.)

	Ejemplos
No competente	El programa de la sesión de la intervención basada en mindfulness no está cubierto o es muy inapropiado. No se percibe ningún intento por estructurar el tiempo de la sesión. La sesión carece de intención, hay excesiva rigidez o puede resultar perjudicial.
Principiante	Al menos una de las cinco características clave está presente a un nivel que sería el deseable en una enseñanza adecuada de una intervención basada en mindfulness, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas características clave. Ejemplos: cobertura adecuada del tema de la sesión pero, para favorecer el aprendizaje de los participantes, la forma de enseñar necesita responder más a lo que está ocurriendo en la clase, adaptándose al nivel y ritmo del grupo, para que sea eficaz; el programa presenta algunos contenidos relevantes, pero hay omisiones significativas y adiciones inapropiadas; las sesiones son invariablemente rígidas o están muy poco estructuradas; los temas son invariablemente inapropiados para el nivel en curso; el/la profesor/a es desorganizado/a, y hay problemas importantes de ritmo o la gestión del tiempo necesita mejorar (p. ej., va demasiado despacio, o demasiado deprisa, no se mantienen los límites de tiempo).
Principiante avanzado	Por lo menos dos de las cinco características clave están presentes a un nivel competente, pero hay dificultades y/o clara inconstancia en otras. Ejemplos: se evidencia cierta habilidad al mantener el formato del programa o se cubre el programa, pero faltan importantes elementos del mismo, o un elemento del programa que no forma parte de la sesión se incorpora, sin una razón clara; a veces hay rigidez o falta de estructura en exceso; los temas y el contenido del programa son, en su mayor parte, adecuados, pero con algunos problemas (es decir, el/la profesor/a a veces introduce un tema apropiado pero en una fase menos que óptima en el curso); el profesor/a a veces es desorganizado/a; problemas de ritmo o de gestión del tiempo a veces (p. ej., ritmo demasiado lento, o demasiado rápido, sin respetar los límites temporales).
Competente	Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas incoherencias menores. Ejemplos: programa apropiado y razonablemente bien cubierto; el/la profesor/a utilizó el tiempo eficazmente, limitando conversaciones inproductivas y fuera del tema, con tacto, y/o utilizando en la sesión el ritmo apropiado para el grupo; el contenido de los temas del programa es bastante apropiado; y el/la profesor/a está bien organizado/a en general.
Avanzado	Todas las características clave están presentes de forma coherente. Ejemplos: se evidencia claramente un programa y formato apropiados, bien cubiertos y que se ajustan con comodidad y espaciosidad; se evidencia una equilibrada distribución del tiempo; el/la profesor/a mantiene un control apropiado sobre el flujo del diálogo y el ritmo de la sesión; los contenidos y temas son muy apropiados; nivel de flexibilidad apropiado al hacer elecciones dentro del plan de la sesión; buen nivel de organización.
Experto	Todas las características clave están presentes con un grado evidente de habilidad. Ejemplos: excelente cobertura, ritmo y organización del programa de la sesión; grado especialmente alto de flexibilidad, respuesta, espaciosidad y ritmo adecuado, al tiempo que se tratan en profundidad los temas claves del programa de la sesión. Es difícil para el/la evaluador/a comentar `necesidades de aprendizaje´.

Dominio 2: Habilidades relacionales

Resumen: La enseñanza basada en mindfulness es altamente relacional, en el sentido de que las mismas prácticas nos ayudan a desarrollar una nueva relación tanto con nosotros mismos como con nuestra experiencia. Las cualidades que el/la profesor/a presenta a los participantes y al proceso docente, reflejan las cualidades que los participantes están aprendiendo a incorporar a ellos mismos. Mindfulness es la conciencia que surge al prestar atención a la experiencia de una manera particular: *deliberadamente* (el/la profesor/a mantiene una actitud deliberada y centrada al relacionarse con los participantes en la sesión); *en el momento presente* (el/la profesor/a tiene la intención de estar plenamente presente con los participantes); y *sin juzgar* (el/la profesor/a trae consigo un espíritu de interés, profundo respeto y aceptación hacia los participantes) (Kabat-Zinn, 1990).

Hay cinco características clave a considerar a la hora de evaluar este dominio:

1. *Autenticidad y potencia – relacionándose de una manera genuina, honesta y confiada.*
2. *Conexión y aceptación – atendiendo y conectando activamente con los participantes y con su experiencia del momento presente, y transmitiendo como respuesta una comprensión precisa y empática de ello.*
3. *Compasión y calidez – transmitiendo una profunda conciencia, sensibilidad, apreciación y apertura hacia la experiencia de los participantes.*
4. *Curiosidad y respeto – transmitiendo un interés genuino hacia cada participante y su experiencia, a la vez que se respetan las vulnerabilidades, límites y necesidades de privacidad de cada participante.*
5. *Reciprocidad – involucrándose con los participantes en una relación de trabajo recíproca y colaborativa.*

N.B.

- I. El aspecto relacional de la enseñanza de mindfulness está relacionado particularmente con el **Dominio 3** (Personificación de mindfulness).
- II. La intención en el Dominio 2 es abarcar todas esas partes del proceso que dependen de la conexión interpersonal entre cada participante y el/la profesor/a.

La tabla a continuación es un ejemplo de cuestiones que pueden ser aplicables.

Para hacer puntuaciones, utilícese el cuadro de niveles de competencia junto con las características clave.

Dominio 2: Habilidades relacionales (cont.)

	Ejemplos
No competente	<p>El/la profesor/a tiene pocas habilidades relacionales e interpersonales.</p> <p>Ejemplos: con frecuencia, no entiende el 'punto clave' de lo que los participantes están comunicando; ciertos aspectos de los procesos interpersonales son destructivos.</p>
Principiante	<p>Al menos una de las cinco características clave está presente a un nivel que sería el adecuado en una enseñanza adecuada de una intervención basada en mindfulness, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas características clave. A veces, los procesos relacionales no son seguros o son perjudiciales para los participantes.</p> <p>Ejemplos: no se demuestra aceptación de los participantes; falta de atención sincronizada; falta de sensibilidad ante la vulnerabilidad de los participantes; el/la profesor/a se pone a sí mismo/a fuera del proceso.</p>
Principiante avanzado	<p>Por lo menos dos de las cinco características clave están presentes a un nivel competente, pero hay dificultades y/o clara inconstancia en otras. La seguridad de los participantes no está comprometida, y no hay aspectos destructivos en los procesos relacionales.</p> <p>Ejemplos: el estilo de el/la profesor/a, a veces, se interpone en su habilidad para establecer una relación que permita profundizar en la exploración (es decir: falta de conexión, de capacidad de respuesta, la curiosidad no está presente, está dudoso/a, intelectualización y tono enjuiciador).</p>
Competente	<p>Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas incoherencias menores.</p> <p>Ejemplos: en general se crea una relación de trabajo eficaz con los participantes; el estilo relacional de el/la profesor/a hace que los participantes se sientan cómodos, aceptados y apreciados; el/la profesor/a muestra una confiada atención e interés por los participantes; el/la profesor/a se incluye a sí mismo en el proceso de aprendizaje (reciprocidad).</p>
Avanzado	<p>Todas las características clave están presentes coherentemente con algunas inconstancias menores.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor demuestra muy buenas habilidades relacionales y está muy conectado con los participantes; las interacciones muestran sensibilidad, capacidad de respuesta y respeto; se forman relaciones de trabajo excelentes, mutuas y colaborativas; las fronteras y vulnerabilidades de los participantes se respetan con sensibilidad; el/la profesor/a crea un proceso relacional que permite que los participantes se impliquen profundamente con su aprendizaje.</p>
Experto	<p>Todas las características clave están presentes con un grado evidente de habilidad.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a demuestra una eficacia relacional de excelente nivel y capta con agudeza el mundo de los participantes; el/la profesora demuestra con constancia buenos niveles de colaboración, compasión, apertura, calidez, aceptación y capacidad de respuesta ante los participantes. Es difícil para el/la evaluador/a comentar 'necesidades de aprendizaje'.</p>

Dominio 3: Personificación de mindfulness

Resumen: El/a profesor/a vive la práctica de mindfulness. Esto se transmite particularmente a través de la persona de el/la profesor/a, en términos de su expresión física y no verbal. La personificación de mindfulness implica que el/la profesor/a mantiene la conexión y la capacidad de respuesta a lo que va surgiendo momento a momento (dentro de sí mismo, dentro de los participantes y en el grupo), y que también lleva las actitudes esenciales de la práctica de mindfulness a todo ello. Estas actitudes son: no juzgar, paciencia, mente del principiante, confianza, no luchar, aceptación y dejar ir (Kabat - Zinn, 1990).

Hay cinco características clave a considerar a la hora de evaluar este dominio:

1. *Enfoque en el momento presente – expresado a través del comportamiento y la comunicación no verbal.*
2. *Capacidad de respuesta en el momento presente – trabajando con el momento emergente con sensación de espacio y comodidad.*
3. *Estabilidad y vitalidad— transmitiendo simultáneamente calma, comodidad, no reactividad y alerta.*
4. *Permitiendo – en el comportamiento de el/la profesor/a se observa una actitud de no juzgar, paciencia, confianza, aceptación y de no luchar.*
5. *Presencia natural de el/la profesor/a – el comportamiento de el/la profesor/a es auténtico en relación con su propio modo de funcionamiento.*

N.B.

- i. La evaluación de la conciencia del momento presente y de la capacidad de respuesta en cuanto a la cobertura y ritmo del **proceso de enseñanza** se evalúa en el **Dominio 1** (Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones), y el **proceso grupal** se evalúa en el **Dominio 6** (Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo).
- ii. Las cualidades de mindfulness se transmiten a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Este dominio pretende captar cómo estas cualidades se transmiten "implícitamente" a través de la presencia no verbal de el/la profesor/a, y cómo se mantienen dentro del proceso de enseñanza.

La tabla a continuación es un ejemplo de cuestiones que pueden ser aplicables.

Para hacer puntuaciones, utilícese el cuadro de niveles de competencia junto con las características clave.

Dominio 3: Personificación de mindfulness (cont.)

	Ejemplos
No competente	<p>No se transmite la personificación de mindfulness.</p> <p>Ejemplos: ausencia de enfoque/respuesta al momento presente. Las cualidades actitudinales de mindfulness no están evidenciadas y, las que se expresan, tienen un potencial perjudicial.</p>
Principiante	<p>Al menos una de las cinco características clave está presente a un nivel que sería el adecuado en una enseñanza adecuada de una intervención basada en mindfulness, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas características clave.</p> <p>Ejemplos: falta de regularidad en el enfoque/capacidad de respuesta en el momento presente; el/la profesor/a no está en calma, cómodo/a y alerta; a menudo, no se evidencian claramente las cualidades actitudinales; transmite inquietud e incomodidad; no parece sentirse `como en casa´ ni consigo mismo/a, ni en el espacio.</p>
Principiante avanzado	<p>Por lo menos dos de las cinco características clave están presentes a un nivel competente, pero hay dificultades y/o clara irregularidad en otras. La seguridad de los participantes no está comprometida, y no hay aspectos destructivos para los participantes en cuanto a personificación.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a evidencia la personificación de varios principios de la práctica de mindfulness dentro del proceso de enseñanza, pero falta constancia (es decir, demuestra que conecta hábilmente, interna y externamente, con el momento presente, pero esto no se mantiene todo el tiempo); puede parecer `estable´pero se nota falta de vitalidad en el espacio o viceversa; la expresión corporal del profesor/a, a veces, transmite cualidades ajenas a mindfulness (p. ej., sensación de prisa, agitación y/o esfuerzo).</p>
Competente	<p>Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas incoherencias menores.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a demuestra en general habilidad al comunicar las cualidades actitudinales de mindfulness a través de su presencia, y está en general enfocado/respondiendo al momento presente; parece natural y cómodo/a.</p>
Avanzado	<p>Todas las características clave están presentes con un buen nivel de habilidad.</p> <p>Ejemplos: nivel constante de enfoque en el momento presente al enseñar y demostración de las distintas cualidades actitudinales de mindfulness en todo momento, con muy pequeñas irregularidades; la expresión corporal de el/la profesor/a transmite implícitamente las cualidades de mindfulness; es natural y está cómodo/a; es auténtico/a consigo mismo/a y con respecto a las cualidades de mindfulness.</p>
Experto	<p>Todas las características clave están presentes con un alto grado de habilidad.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor demuestra un nivel excepcional de conciencia y capacidad de respuesta al momento presente a lo largo del proceso de enseñanza; tiene un alto nivel de conexión interna y externa; tiene presentes las cualidades actitudinales de mindfulness de forma particularmente inspiradora; es muy auténtico/a consigo mismo/a y con respecto a las cualidades de mindfulness. Es difícil para el evaluador encontrar `necesidades de aprendizaje´.</p>

Dominio 4: Guiando las prácticas de mindfulness

Resumen: El/la profesor/a ofrece instrucciones que describen de forma precisa lo que se invita a hacer en la práctica, incluyendo todos los elementos requeridos para ella. La guía de el profesor/a permite a los participantes relacionarse adecuadamente con la mente errante (viéndolo como un proceso mental natural, trabajando con delicadeza pero firmemente, para cultivar la habilidad de reconocer cuándo la mente ha vagado y volver a traer la atención). Además, sus instrucciones van sugiriendo las actitudes a cultivar hacia uno mismo y hacia la experiencia personal durante la práctica. En las prácticas, se ofrece un equilibrio entre la espaciosidad y la precisión. Para transmitir todo esto es clave un uso habilidoso del lenguaje.

Tres características clave a ser consideradas al evaluar este dominio:

- 1. El lenguaje es claro, preciso, certero y accesible, al tiempo que transmite espaciosidad.*
- 2. El/la profesor/a guía la práctica haciendo accesibles a los participantes los conocimientos clave en cada práctica (ver la lista de verificación para cada práctica en el manual).*
- 3. Los elementos específicos a tener en cuenta al guiar cada práctica, se presentan adecuadamente (ver la lista de verificación para cada práctica en el manual).*

N.B.

- i. La personificación de mindfulness es un pilar fundamental al guiar la práctica, y debe evaluarse en el **Dominio 3** (Personificación de mindfulness). La forma en que se transmite mindfulness implícitamente a través de las cualidades del profesor también se evalúa en el **Dominio 3** – personificación. Sin embargo, el lenguaje utilizado para transmitir las cualidades de mindfulness es evaluado aquí.
- ii. Este es el único dominio que abarca un 'elemento curricular' especial y por lo tanto está estructurado de manera diferente. Las características clave se conectan con intenciones de aprendizaje específicas y las consideraciones para guiar para cada una de las prácticas fundamentales, se detallan aquí en este manual. Las notas sobre las instrucciones relacionadas con la característica 1 se ofrecen más abajo en 'lenguaje'. Las notas sobre las instrucciones relacionadas con las características 2 y 3 están adaptadas a meditaciones específicas, y se ofrecen en cuadros debajo de cada práctica relacionada con la característica 2 (conocimientos clave específicos de esa práctica) y con la característica 3 (elementos a considerar al guiar la práctica). Por todo ello se incluye en el resumen de los criterios MBI:TAC la descripción detallada de este dominio.

La tabla a continuación es un ejemplo de cuestiones que pueden ser aplicables.

Para hacer puntuaciones, utilícese el cuadro de niveles de competencia junto con las características clave.

Dominio 4: Guiando las prácticas de mindfulness (cont.)

	Ejemplos
No competente	Las indicaciones son inexactas y no hay claridad. Las características clave referidas a cómo guiar las prácticas, están ausentes. Las indicaciones hacen que el entorno de aprendizaje no sea seguro.
Principiante	Al menos una de las cinco características clave está presente a un nivel que sería el deseable en la enseñanza adecuada de una intervención basada en mindfulness, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas características clave. Ejemplos: el/la profesor/a intenta ofrecer instrucciones adecuadas, pero existen importantes errores, ausencias e irregularidades; el lenguaje es impreciso y no invita a la espaciosidad; no hay directrices adecuadas para trabajar con la mente que vaga (es decir, se percibe como si fuera un problema).
Principiante avanzado	Por lo menos dos de las cinco características clave están presentes a un nivel competente, pero hay dificultades y/o clara irregularidad en otras. La seguridad emocional y física de los participantes se cuida adecuadamente. Ejemplos: algunas indicaciones se ofrecen con claridad, exactitud y apropiadamente, pero el lenguaje transmite cierto esfuerzo por conseguir resultados; los aprendizajes clave de la práctica no siempre están presentes y accesibles a los participantes; no siempre hay adherencia a los elementos a considerar al guiar cada práctica.
Competente	Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas irregularidades menores. Ejemplos: las indicaciones son por lo general claras y exactas, pero hay una ligera falta de precisión; la sensación de espaciosidad no se transmite y/o el lenguaje no siempre es invitador; los aprendizajes clave de la práctica están en general claros para los participantes; hay adherencia en general a los elementos a considerar al guiar cada práctica.
Avanzado	Todas las características clave están presentes con un buen nivel de habilidad. Ejemplos: las instrucciones para la práctica son buenas, transmiten precisión y espaciosidad; los elementos a considerar al guiar están claramente integrados; los aprendizajes clave de la práctica están claros para los participantes a través de las instrucciones.
Experto	Todas las características clave están presentes con un alto grado de habilidad. Ejemplos: Instrucciones para guiar la práctica excepcionalmente buenas, todas las características están siempre presentes a un nivel de habilidad elevado. Instrucciones creativas e inspiradoras al trabajar con `picos` y fronteras, físicos y emocionales. Es difícil para el evaluador encontrar `necesidades de aprendizaje`.

Explicación detallada de las tres características clave del dominio 4

Guiar prácticas de mindfulness, ofrece la oportunidad de integrar la enseñanza sobre la manera de cultivar mindfulness, y ofrece también el espacio para que los participantes experimenten este proceso en ellos mismos. Dada la sutileza de los mensajes que se transmiten y la paradoja inherente a ellos, se requiere gran delicadeza y sensibilidad cuando se guía. El/la profesor/a debe demostrar su familiaridad con las intenciones clave de la práctica de mindfulness en general, y también con las intenciones específicas de cada práctica (ver abajo su resumen).

Clave 1: El lenguaje es claro, preciso, certero y accesible, al tiempo que transmite espaciosidad.

Puntos generales:

- Accesibilidad, es decir, se utiliza el lenguaje cotidiano, evitando la jerga de mindfulness o un lenguaje esotérico.
- Utilizar palabras pertenecientes a diferentes sentidos para incluir todo el espectro de posibilidades a la hora de experimentar sensaciones: se pueden sentir, ver o escuchar (p. ej., utilizar palabras como 'sintiendo', 'viendo en la mente', 'escuchar los mensajes de'. Algunas palabras son aplicables a todos los sentidos, por ejemplo, 'notando', 'experimentando', 'sintiendo').

Dentro de la característica clave 1 (lenguaje de las indicaciones) hay tres sub-áreas relacionadas con cómo se guía, que incluye:

4. Pautas sobre a qué prestar atención (más detalles se pueden encontrar dentro de las distintas prácticas que se enumeran dentro de este dominio).

Las instrucciones del/la profesor/a en cuanto a qué prestar atención, deben ser tan exactas y precisas como sea posible, es decir, expresando claramente lo que se invita específicamente al participante a hacer con su atención.

5. Pautas sobre cómo trabajar con la mente que vaga

Las instrucciones del/la profesor/a, deben dejar claro que la mente errante es parte natural del proceso; es decir, nuestra intención, por ejemplo, no es mantener la atención centrada únicamente en la respiración, sino tomar conciencia de la actividad de la mente, mientras que invitamos una y otra vez a llevar la atención a un lugar en particular. Así que nuestro 'trabajo' no es detener la mente errante, sino trabajar de una manera específica cuando nos damos cuenta de que ha vagado. El/la profesor/a debe:

- especificar que la atención ha vagado
- traer la atención al objeto de conciencia (con énfasis en la *bondad* y la amabilidad, pero también con firmeza)
- hacer esto una y otra vez (con tranquilidad y sin juicio)
- ofrecer espacios de silencio para que los participantes puedan practicar de forma independiente con recordatorios periódicos. La duración del silencio puede aumentar con la experiencia del grupo.

6. Pautas sobre las cualidades actitudinales a cultivar. Es importante recordar que aquí se evalúa el lenguaje utilizado para transmitir las cualidades de mindfulness. Sin embargo, la forma en que mindfulness se transmite implícitamente a través de las cualidades del/la profesor/a, se evalúa en el Dominio 3 (personificación).

Al analizar la forma de enseñar, esté atento/a a la presencia/ausencia en las instrucciones de práctica de:

- Orientación sobre la actitud al abordar la práctica. Invitando amabilidad, ligereza en el contacto, curiosidad por el desarrollo de las experiencias; equilibrando amabilidad con firmeza en la intención; cuidado de la persona; dejando ir los juicios y la autocrítica.
- Alentando el no forzar, recordando a los participantes la importancia de soltar la necesidad/el querer 'hacer' algo; p. ej. 'permitiendo que la experiencia sea tal cual es'; 'viendo si la respiración respira por sí sola'; y/o simplemente 'llevando conciencia a experiencia de lo que está sucediendo'.
- Evitando el lenguaje que podría alimentar una sensación de tener que esforzarse, p. ej. palabras como 'intentando', 'trabajando', 'viendo si puedes', pueden no ser de mucha ayuda.
- Espaciosidad, es decir, equilibrando silencio y guía, y economizando el uso del lenguaje.
- Utilizando gerundios (atendiendo, llevando la conciencia hacia, etc.) para transmitir un sensación de estar guiando/invitando en lugar de ordenar, para reducir la resistencia.
- A veces, usando 'la' en lugar de 'su' (p. ej., 'la respiración', para ayudar a que los participantes se identifiquen menos con el cuerpo).

Pautas para las características clave 2 y 3:

Clave 2: el/la profesor/a guía la práctica de manera que los aprendizajes clave de cada práctica están accesibles.

Clave 3: los elementos específicos a considerar al guiar cada práctica, están presentes de forma adecuada.

A continuación se ofrecen pautas sobre estas dos características clave en relación con cada práctica de meditación.

Práctica de la pasa

Práctica de la pasa – haciendo accesibles los aprendizajes clave a través de las instrucciones (Característica clave 2):

- Experimentando la diferencia entre la conciencia plena y el piloto automático.
- Experimentando cómo la atención a la experiencia puede revelar nuevos aspectos y transformar el modo en el que la experimentamos.
- El presente es el único momento que tenemos para conocer algo.
- Experimentando cómo la mente se dispersa.

Práctica de la pasa - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3):

- Consideraciones de higiene – utilizar una cuchara, un cuenco limpio y una bolsa nueva de pasas. Vierta las pasas del papel a la mano delante de los participantes.
- Ofrecer la opción de no comer pasas, sino de explorar con otros sentidos.
- Elija ofrecer a los participantes sólo una pasa, o dos o tres. Existe la posibilidad de guiar la primera de manera interactiva con el grupo, invitándoles a decir en voz alta palabras sobre "sensaciones", lo que puede dar una idea de lo que se pide; con la siguiente, puede pedirles que la coman en silencio mientras usted está guiando. La siguiente puede realizarse en completo silencio sin guía (si es sólo una, pídale que la coman en silencio mientras usted está guiando).
- Invitar a los participantes a que hagan como si no supieran que es una pasa, y que la vean 'con ojos nuevos', como un niño que se encuentra con la experiencia por primera vez.
- Enfatizar las actitudes de curiosidad, interés y exploración.
- Hay varias áreas que se pueden explorar en la investigación con los participantes:
 - animeles a que experimenten con notar directamente las sensaciones de experiencia de todos los sentidos
 - suscite observaciones sobre posibles diferencias con su experiencia habitual al comer una pasa
 - ayude al grupo a reunir observaciones sobre la naturaleza de nuestra mente, las formas en que prestamos atención generalmente y cómo esto se relaciona con nuestro bienestar. Los siguientes temas pueden surgir en el diálogo grupal:
 - a) Si estamos en piloto automático, no podemos ver cómo nuestro estado de ánimo empiezan a cambiar o a decaer, o notar el aumento del estrés.
 - b) La práctica de la pasa nos puede ayudar a comprender que hay otras cosas que también podemos ver, que hay más en la vida que nuestras preconcepciones, deducciones, opiniones y teorías; que ralentizar incluso las actividades más rutinarias podría transformarlas; y que prestar atención a nuestra experiencia en esta forma abierta y 'curiosa', puede mostrarnos aspectos de nuestra experiencia que no habíamos visto antes; la experiencia en sí es diferente.
 - c) La mente está siempre asociando la experiencia del momento presente a los recuerdos, a una comprensión de nivel más profundo, a la historia, etc., pero normalmente no estamos conscientes de hacia dónde nos está llevando. Por lo general, no *elegimos* hacia dónde se dirige nuestra mente, y vemos cómo los estados mentales difíciles pueden fácilmente establecerse cuando no somos conscientes, porque analizar el pasado y preocuparse por el futuro, puede ser 'connatural' a nosotros mismos.
 - d) Existen diferencias entre comer de esta manera y las actitudes habituales respecto a la alimentación; los impulsos alrededor de la comida son a menudo inconscientes, poderosos y no controlados.

Exploración Corporal

Exploración corporal: haciendo accesibles los aprendizajes clave a través de las instrucciones (Característica clave 2):

- Conocimiento basado en la experiencia directa de las sensaciones físicas.
- Aprendiendo a prestar atención de forma deliberada.
- Relacionándonos de manera hábil con la mente errante cuando ocurre (reconocerlo y traerla de nuevo).
- Orientación acerca de cómo gestionar las dificultades (somnolencia, malestar, etc.), cuidando a la persona (haciendo elecciones personales), y no viendo las dificultades como un problema.
- Orientación en relación a permitir que las cosas sean como son: sin metas que alcanzar, ningún estado especial, ninguna manera correcta en la que el cuerpo se tenga que sentir.
- Orientación para dirigir la respiración a través de/a diferentes partes del cuerpo y llevando la atención a cómo se experimenta esto.
- Orientación para comenzar a notar y *relacionarse de manera diferente* con las sensaciones y estados mentales, incluyendo aburrimiento, irritación, impulsos, etc.

Exploración corporal - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3), incluyendo:

- Comenzar y terminar llevando la atención a todo el cuerpo.
- Prestar especial atención a los detalles de las sensaciones físicas; dar ejemplos de palabras que describan sensaciones tales como calor, frío, hormigueo, entumecimiento/adormecimiento, etc.
- Dar a los participantes la opción de volver a la respiración en cualquier momento para estabilizar su atención, y recordárselo durante la práctica.
- Permitir que la ausencia de sensaciones específicas sea tan importante como su presencia.
- Instruir a los participantes para que permitan que la atención abandone la zona del cuerpo anterior, antes de dirigir la conciencia a la siguiente.
- Ser preciso al guiar dónde y cómo los participantes dirigen su atención.
- Alternar las instrucciones entre una conciencia de foco estrecho y detallado de una pequeña parte del cuerpo, y la conciencia de foco más amplio de una zona más grande del cuerpo, como el torso o todo el cuerpo.
- Periódicamente, durante la práctica, ofrecer instrucciones sobre cómo trabajar con la distracción.
- Ofrezca instrucciones que inviten a los participantes a poder `estar con´ las sensaciones del cuerpo de manera directa en lugar de mirarlas desde la distancia.
- Ofrecer instrucciones adecuadas sobre la conciencia de la respiración durante la exploración corporal.
- Equilibrar las instrucciones que dan la idea de estar, permitir y aceptar, con otras que dan la idea de exploración, curiosidad, vivacidad y la aventura.

Meditación sentada

Meditación sentada - haciendo accesibles los aprendizajes clave a través de las instrucciones (Característica clave 2):

- Anclando en el momento presente a través de sensaciones físicas.
- Trabajando de manera hábil con la mente errante.
- Aprendiendo delicadeza, estimulando la curiosidad, aprendiendo aceptación.
- Reconociendo el "sentir de las cosas" (agradable / desagradable / neutro) conscientemente.
- Notando la aversión.
- Aprendiendo a ampliar y reducir conscientemente el foco de atención.
- Conciencia del fluir natural de la experiencia.
- Cultivando la posibilidad de estar plenamente con la experiencia Y sosteniendo la postura de observador simultáneamente.
- Aprendiendo a recibir la experiencia tal cual es, diferenciándola de las etiquetas mentales, historias sobre ella, etc.
- Aprendiendo a ver patrones recurrentes de la mente y cómo se desarrollan, manifiestan, etc.
- Viendo más profundamente en la naturaleza de la experiencia humana.

Meditación sentada - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3):

Postura...

Dar información práctica y útil sobre la postura utilizando una silla, taburete o cojín. Ayudar a hacer la transición del modo mental "hacer" al modo "ser". Un enfoque claro en la postura al comienzo de la práctica ayuda a establecer la intención de la práctica y facilita la transición a este período en el que cultivaremos deliberadamente el 'modo de ser'.

Respiración...

- Anclando en el momento presente (p. ej., volviendo a conectar con un aspecto específico de la experiencia en el aquí y ahora).
- Ofrecer orientación acerca sobre la parte del cuerpo en la que prestar atención a las sensaciones de la respiración.
- Evitando el lenguaje que lleve a pensar sobre la respiración, en lugar de estar conectado directamente con ella.

Sensaciones corporales ...

- Transición desde la respiración: ampliar la atención partiendo de las sensaciones de la respiración, a una conciencia de las sensaciones del cuerpo como un todo.
- Ofreciendo indicaciones explícitas sobre cómo y dónde dirigir la atención.
- Ofrecer instrucciones claras sobre las opciones para trabajar con la incomodidad /dolor/intensidad, que surgen a nivel físico o emocional.

Sonidos...

- Recibiendo sonidos a medida que surgen y desaparecen; escuchando los sonidos como sonidos (p. ej., notar volumen, tono, duración, etc.); reconocer los sonidos como eventos en la mente; y notar las capas de significado que se agregan sobre la experiencia directa de los sonidos.

Pensamientos y emociones ...

- Relacionándose con los pensamientos de manera similar a cómo nos relacionamos con los sonidos, viendo cómo surgen y desaparecen.
- Viendo patrones recurrentes y cómo estos se desarrollan y manifiestan en la mente.
- Utilizando metáforas para señalar y acercarse hacia aquello que estamos invitando a ver en este punto.
- Reconociendo la dificultad (sin establecer una idea específica acerca de cómo 'deberíamos' ver los

pensamientos).

- Utilizando la respiración como ancla cuando la mente se inquieta.
- Expandiendo la atención para incluir emociones, nombrándolas, viendo su surgimiento como sensaciones físicas.

La atención plena hacia toda la gama de experiencias (es decir, conciencia sin selección)...

- Abordando con una atención abierta, todo lo que está surgiendo o predomina en cada momento en la respiración, cuerpo, pensamientos, sonidos, emociones, etc.
- Reconociendo patrones recurrentes en el cuerpo y la mente.
- Volviendo a la respiración como un ancla tanto como sea necesario.

Espacio de respiración en tres pasos (3SBS) (práctica central en MBCT / a menudo incluida en otras intervenciones basadas en mindfulness).

Espacio de respiración en tres pasos - elementos a considerar al guiar (Característica clave 3):

El aprendizaje está condensado en los tres pasos de la práctica. Cada paso tiene que ser claramente transmitido. Prepararnos saliendo del piloto automático, y luego comenzando con los tres pasos:

Paso 1. Conciencia - reconociendo y dando cuenta de la totalidad de la propia experiencia en el momento presente (pensamientos, emociones, sensaciones).

Paso 2. Enfocando la atención - llevar la atención a las sensaciones de la respiración en una zona específica del cuerpo.

Paso 3. Ampliando la conciencia hacia el cuerpo como un todo, utilizando las sensaciones específicas de la respiración como ancla, mientras nos abrimos a la totalidad de experiencia que se está percibiendo.

El espacio de respiración en tres pasos - elementos a considerar al guiar (característica clave 3):

Orientación sobre la postura - hablar del efecto que tiene mantener una postura erguida y digna. Si esto no es posible (p. ej., cuando se utiliza el 'espacio de respiración en tres pasos' en situaciones difíciles), entonces ayudaría empezar alentando a los participantes a que simplemente *tomen conciencia* de su postura.

Sea claro al indicar los 3 pasos de la práctica en las instrucciones.

N.B.

El 'espacio de respiración en tres pasos' y otras prácticas, deben acompañarse de un proceso de enseñanza que ayude a los participantes a practicar en casa e integrarlo en su vida cotidiana. Este aspecto de la enseñanza está detallado en el **Dominio 5** (Transmitir los temas del curso mediante la investigación interactiva y la enseñanza didáctica). A continuación se presentan ejemplos de cómo tener esto en cuenta en relación al 'espacio de respiración en tres pasos':

- **Preparando a los participantes para integrarlo en su día** — *alentar a los participantes para que anclen la práctica a una actividad específica en su día.*
- *Es útil guiar la práctica y después explicar los tres pasos, tal vez utilizando la pizarra.*
- **Alentando a los participantes a utilizar el 'espacio de respiración en tres pasos' como un primer paso natural** (p. ej., cuando las cosas se ponen difíciles o hay confusión; como recordatorio, se puede utilizar el 'espacio de respiración en tres pasos' durante la clase, cuando se han explorado emociones intensas o cuando hay una necesidad de volver enraizarse en la experiencia del momento presente).
- **Desarrollando claridad** con relación a la aplicación del 'espacio de respiración en tres pasos' a lo largo de las ocho semanas (ver Segal et al., 2013 para más detalles).

Movimiento consciente

Movimiento consciente - Elementos a tener en cuenta al guiar (característica clave 2):

- Basándonos en la exploración corporal para aprender cómo podemos ser conscientes y habitar de manera directa la experiencia/sensación corporal.
- Experimentar la conciencia del cuerpo en movimiento, tal como es en la vida cotidiana.
- Relacionándose con el cuerpo con amabilidad.
- Aprendiendo que los movimientos y las posturas ofrecen la posibilidad de vivir desde el cuerpo los procesos y experiencias de la vida.
- Viendo cómo se manifiestan las tendencias habituales.
- Trabajando con los límites físicos o la intensidad de manera similar a cómo se aborda la experiencia emocional; experimentando cómo el movimiento del cuerpo puede modificar la experiencia emocional.
- Aprendiendo y experimentando al trabajar con la aceptación del momento presente, incluyendo nuestras limitaciones físicas, y aprendiendo a relacionarnos con el dolor de forma nueva.
- Aprendiendo nuevas formas de cuidar de nosotros mismos.

Movimiento consciente - elementos a tener en cuenta en la guía (característica clave 3):

Una consideración muy importante, al guiar las prácticas de movimiento, es asegurarse de que los participantes las lleven a cabo de forma segura y respetuosa con su cuerpo, incluyendo ...

- Dar al comienzo de la práctica una orientación clara y precisa sobre las diferentes formas de trabajar con los límites físicos.
- Intercalar en la práctica recordatorios acerca de trabajar dentro de unos límites seguros para el cuerpo en este momento.
- Ofrecer indicaciones específicas sobre:
 - Posibles adaptaciones de las posturas mientras se enseñan.
 - Recordar la importancia de mantener las posturas el tiempo que cada participante sienta adecuado, sin importar cuánto tiempo el/la profesor/a u otros participantes mantienen la postura.
 - Recordar que está bien no hacer una postura y hacer algo diferente, sentarse o acostarse y visualizar el cuerpo haciendo la postura.
- Animar siempre a los participantes a pecar de precavidos.
- Alentar siempre a los participantes a que escuchen la sabiduría de su propio cuerpo y permitir que esto se anteponga a cualquier instrucción que usted pueda estar dando.
- Recordar a los participantes no ser competitivos consigo mismos o con los demás.

Indicaciones sobre la respiración ...

Indicaciones útiles sobre la respiración, incluyendo ...

- En general, guiar a los participantes a que inhalen cuando tienen la intención de iniciar el movimiento, y luego moverse en la exhalación.
- Alentar a los participantes a respirar profunda y libremente de la manera que sientan más natural mientras se mueven.
- Orientarles para que se relajen en las posturas y respiren con o en las zonas de mayor intensidad.

Asegurándose de que las orientaciones se ofrecen de manera que inviten a una conciencia detallada de la experiencia momento a momento incluyendo ...

- Dar mucho espacio en el marco de la práctica para:
 - Quedarse en las posturas el tiempo suficiente como para soltarse en ellas.
 - Descansar entre posturas para poder sentir los efectos del movimiento.
- Alentar a los participantes a explorar y descubrir el límite creativo entre explorar/ investigar/descubrir, y aceptar/dejar ser/estar con.

Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica.

Resumen: Este dominio evalúa las habilidades en la presentación de los temas del curso de modo interactivo. Hay momentos en los que los temas del curso se extraen de manera explícita y el/la profesor/a los resalta y, otras veces, los temas emergen de manera implícita. Este dominio incluye los momentos de preguntas de indagación, diálogo en grupo, cuentos o poemas, facilitación ejercicios de grupo, momentos en los que se orienta a los participantes sobre los temas de la sesión/curso y la exposición didáctica. Gran parte de la sesión la ocupan los procesos de enseñanza de forma interactiva: revisando/indagando sobre la experiencia de las prácticas de mindfulness durante la sesión y en casa, extrayendo las experiencias vividas durante y después de los ejercicios de grupo, y presentando las partes de enseñanza didáctica de una forma interactiva y participativa. Esta forma de acercamiento a la experiencia desde la exploración, permite dar luz a las tendencias y patrones habituales de la mente humana y ofrece una forma de investigar y trabajar con la experiencia más allá del programa. Las dificultades de los participantes en las sesiones (p. ej.: evitación, estrés perjudicial, reactividad emocional) son oportunidades cruciales para transmitir los temas del curso. La forma en la que el/la profesor/a trabaja en esos momentos, debe tenerse en cuenta muy especialmente, tanto en la evaluación general, como en la evaluación de este dominio en particular.

Hay cuatro características claves a considerar a la hora de evaluar este dominio:

1. *Enfoque en la experiencia: ayudando a los participantes a percibir y describir los distintos elementos de su experiencia directa y cómo se relacionan unos con otros. Los temas del curso se conectan constantemente con esa experiencia directa.*
2. *Navegando entre los distintos niveles del proceso de indagación (experiencia directa, reflexión sobre la experiencia directa, y cómo se conecta todo ello con un aprendizaje más amplio), subrayando más el proceso que el contenido en sí.*
3. *Transmitiendo los temas del curso de forma hábil, utilizando distintos métodos de enseñanza entre los que se incluyen: indagación, enseñanza didáctica, ejercicios sobre la experiencia y ejercicios de grupo, cuentos, poemas, métodos de acción, etc.*
4. *Fluidez, confianza y comodidad.*

N.B.

- i. Aunque los temas del curso se transmiten a través de todos los elementos del curso, este dominio solo cubre las habilidades del/la profesor/a durante los procesos de **investigación, de enseñanza didáctica y ejercicios de facilitación en grupo** (es decir, no en el momento de guiar prácticas de mindfulness).
- ii. Este dominio evalúa la habilidad del/la profesor/a al transmitir los temas que se enseñan. La presencia en sí de los temas específicos se evalúa en el **Dominio 1** (Cobertura, ritmo y organización del programa de la sesión).
- iii. La personificación de mindfulness es un pilar crucial de la enseñanza interactiva y debe evaluarse dentro del **Dominio 3** (Personificación de mindfulness).
- iv. La indagación se construye desde la relación de conexión del/la profesor/a con los participantes (**Dominio 2** – Habilidades relacionales) y desde su habilidad para sostener el grupo (**Dominio 6** – Sosteniendo el entorno de aprendizaje del grupo). Evaluar este dominio requiere la delineación de estos aspectos en el proceso dentro de estos otros dominios.

La tabla a continuación es un ejemplo de cuestiones que pueden ser aplicables.

Para hacer puntuaciones, utilícese el cuadro de niveles de competencia junto con las características clave.

Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica (cont.)

	Ejemplos
No competente	<p>El proceso de enseñanza no es claro ni coherente con los principios de la enseñanza basada en mindfulness.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a no hace ningún intento por hacer surgir los elementos específicos de la experiencia directa; no tiene familiaridad con los materiales; confía demasiado en la enseñanza didáctica, el debate o la persuasión; el proceso de investigación es potencialmente perjudicial.</p>
Principiante	<p>Al menos una de las cinco características clave está presente a un nivel que sería el deseable en la enseñanza adecuada de una intervención basada en mindfulness, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas características clave.</p> <p>Ejemplos: mucha incoherencia en los intentos por hacer surgir los aspectos específicos de la experiencia directa; el proceso de enseñanza se queda fundamente en un nivel (es decir, el/la profesor/a sí recoge la experiencia directa, pero no la relaciona con los temas del curso); el proceso de enseñanza sí incluye alguno de los temas de enseñanza, pero muy irregularmente; el estilo al enseñar es aburrido, no conecta y le falta fluidez; la forma de enseñar, en general, no hace viva la enseñanza para los participantes.</p>
Principiante avanzado	<p>Por lo menos dos de las cuatro características clave están presentes a un nivel competente, pero hay dificultades y/o clara irregularidad en otras; el proceso de enseñanza es adecuado pero básico. La seguridad de los participantes no está comprometida; ningún aspecto del proceso de investigación resulta destructivo para los participantes.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a utiliza aspectos específicos de la experiencia directa y los integra con los temas de enseñanza, pero falta fluidez y claridad al comunicarlos; falta de familiaridad con los materiales; falta de relevancia del material para los participantes; la forma de enseñar transmite algunos de los temas de aprendizaje pero a un nivel básico.</p>
Competente	<p>Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas irregularidades menores.</p> <p>Ejemplos: el proceso de enseñanza, en general, presenta los temas clave de forma comprensible y accesible; el/la profesor/a emplea una variedad de métodos de enseñanza eficazmente para dar vida a los temas; bastante fluidez y familiaridad con el material; hay algunas incoherencias o ausencias; p. ej., el/la profesor/a no integra totalmente la experiencia directa de los participantes en el material.</p>
Avanzado	<p>Todas las características clave están presentes, a un nivel constante.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a está profundamente familiarizado con el material; la experiencia directa de los participantes se integra profundamente dentro de la enseñanza; la forma de enseñar está `viva`y el aprendizaje está teniendo lugar de manera obvia; diferentes y creativas formas de enseñar se utilizan para subrayar los temas de aprendizaje de forma atractiva.</p>
Experto	<p>Todas las características clave están presentes con un alto grado de habilidad.</p> <p>Ejemplos: los elementos de la experiencia se recogen gracias a unas habilidades de enseñanza inspiradoras y muy hábiles; se trabaja de forma interactiva y participativa con el grupo para explorar la experiencia; muchos temas clave se presentan de forma muy accesible, atractiva y conectados con la experiencia directa personal de los participantes y de el/la profesor/a cuando es apropiado; el/la profesor/a está totalmente `en casa`y familiarizado con los materiales desde distintos ángulos; la forma de enseñar se siente `viva`y muy atractiva. Es difícil para el evaluador encontrar `necesidades de aprendizaje`.</p>

Dominio 6: Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo

Resumen: Todo el proceso de enseñanza tiene lugar en un contexto de grupo que, si se facilita de forma efectiva, se convierte en un medio para conectar a los participantes con la universalidad de los procesos que se exploran. El/la profesor/a crea un `contenedor' o entorno de aprendizaje que `sostiene' al grupo, y dentro del cual tiene lugar el proceso de enseñanza de forma efectiva.

El/la profesor/a trabaja con los procesos de grupo desde la sensibilidad y el liderazgo apropiado al enseñar; teniendo especial cuidado con que el grupo se sienta seguro y con las cuestiones relacionadas con los límites y la confianza; empleando un estilo de enseñanza que tiene en consideración al individuo dentro del contexto del grupo y equilibra las necesidades de ambos; utilizando los procesos de grupo para extraer la enseñanza de temas universales; trabajando con y respondiendo a los procesos de evolución del grupo, gestionando las distintas fases de: formación, desarrollo y finalización. El/la profesor/a es capaz de `sintonizar', conectar con y responder apropiadamente a las modificaciones y cambios en los estados de ánimo del grupo y sus características.

Hay cuatro características claves a considerar a la hora de evaluar este dominio:

- 1. Contenedor de aprendizaje – creando y sosteniendo un entorno de aprendizaje que se percibe seguro, al gestionar cuidadosamente cuestiones como: acuerdos de grupo, límites y confidencialidad, pero que es a la vez un lugar en el que los participantes pueden explorar y arriesgarse.*
- 2. Desarrollo del grupo – gestión clara de los procesos de desarrollo del grupo a lo largo de las ocho semanas, especialmente en lo que se refiere a los comienzos, finales y los retos.*
- 3. Aprendizaje de lo personal a lo universal – el/la profesor/a abre, de manera continuada, los procesos de aprendizaje hacia la conexión con la universalidad y la humanidad común de los procesos que se exploran.*
- 4. Estilo de liderazgo – su actitud ofrece un `sostener' constante, demostrando autoridad y potencia sin imponer sus puntos de vista en los participantes.*

La tabla a continuación es un ejemplo de cuestiones que pueden ser aplicables.

Para hacer puntuaciones, utilícese el cuadro de niveles de competencia junto con las características clave.

Dominio 6: Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo (cont.)

	Ejemplos
No competente	El entorno de aprendizaje del grupo está gestionado de forma ineficaz e insegura.
Principiante	<p>Al menos una de las cuatro características clave está presente a un nivel que sería el deseable en la enseñanza adecuada de una intervención basada en mindfulness, pero se percibe un nivel bastante inconstante en todas características clave en conjunto.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a no cuida adecuadamente los límites y la seguridad, y falta habilidad el gestionar los estados/procesos del grupo; estilo de liderazgo ineficaz o inapropiado; el paso de la historia personal a temas de aprendizaje universales, está ausente.</p>
Principiante avanzado	<p>Por lo menos dos de las cuatro características clave están presentes a un nivel competente, pero hay dificultades y/o clara irregularidad en otras; la seguridad de los participantes no está comprometida; ningún aspecto del proceso resulta inseguro para los participantes.</p> <p>Ejemplos: cierta variabilidad en el nivel de gestión de distintos aspectos del proceso grupal; el estilo de comunicación durante la investigación puede estar demasiado enfocado en lo individual, excluyendo la atención al proceso de grupo; la conciencia del desarrollo normal de los procesos de grupo puede no estar claramente integrada en la forma de enseñar; el estilo de liderazgo es apropiado pero quizá le falta 'potencia'; variabilidad a la hora de 'sostener' el entorno de aprendizaje.</p>
Competente	<p>Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas irregularidades menores.</p> <p>Ejemplos: sensibilidad y conciencia del proceso de grupo que en general se integra en el proceso de enseñanza; la seguridad se gestiona de forma apropiada; el 'contenedor' de aprendizaje está bien gestionado, permitiendo que los participantes se impliquen en el proceso; la experiencia individual se enmarca en un contexto de aprendizaje más amplio; el estilo de liderazgo es claro y en general bien sostenido.</p>
Avanzado	<p>Todas las características clave están presentes, a un nivel constante.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a demuestra habilidades bien desarrolladas para trabajar con y facilitar el entorno de aprendizaje del grupo; incluye con habilidad al grupo en su campo de conciencia y está conectado/a con los temas que surgen en el grupo, respondiendo a ellos adecuadamente; se mueve con fluidez y respeto de la historia personal a los temas universales; el estilo de liderazgo conecta, da confianza y es potente.</p>
Experto	<p>Todas las características clave están presentes con un alto grado de habilidad.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a demuestra excelentes habilidades de trabajo con el grupo, como se evidencia por su alta capacidad de respuesta y la forma de trabajar con los procesos del grupo, al tiempo que atienden las necesidades individuales; estilo de liderazgo muy atractivo. Es difícil para el evaluador encontrar 'necesidades de aprendizaje'.</p>

Universidades de Bangor, Exeter y Oxford

Criterios de Evaluación de la Enseñanza para Intervenciones Basadas en Mindfulness (MBI:TAC TEACH)

Addendum para la formación de mindfulness en colegios

Este addendum incluye contribuciones de Richard Burnett, Rebecca Crane, Chris Cullen, Tamsin Ford, Mark Greenberg, Claire Kelly, Willem Kuyken, Liz Lord, Dominic Morris, Sophie Sansom y Sarah Silverton (en orden alfabético).

Antecedentes y contexto

Los Criterios de Evaluación de la Enseñanza para intervenciones basadas en mindfulness (MBI:TAC) se crearon para evaluar la competencia y la adherencia de la enseñanza de las intervenciones basadas en mindfulness (R.S. Crane et al., 2012). Se han utilizado mucho en contextos de formación y de investigación, y sus propiedades psicométricas son prometedoras (R. S. Crane et al., 2013). Este addendum debe utilizarse junto con la última versión disponible del manual completo de los Criterios de Evaluación de la Enseñanza para intervenciones basadas en mindfulness (MBI:TAC). Contiene información adicional que permite utilizar dichos criterios para evaluar la enseñanza en las aulas, a jóvenes en contextos escolares. Al evaluar la enseñanza de mindfulness, se asume la existencia de un nivel de competencia básico de conocimientos sobre cómo enseñar en el aula pero, claro está, ese nivel de competencia como profesores/as en general, también se verá corroborado al ver cómo enseñan un programa de mindfulness.

Los asesores deben ser competentes como profesores de intervenciones basadas en mindfulness y, en general, también ser profesores en aulas escolares.

Se presenta una lista de verificación adicional que se refiere al programa de .b desarrollado por *Mindfulness in Schools Project*. En general, los asesores deben tener formación en .b para completar estas valoraciones o estar familiarizados con este programa y los problemas que surgen al enseñarlo.

Dominio 1: Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones

- El programa se presenta de una forma clara y motivadora, siguiendo las instrucciones del manual de el/la profesor/a.
- El/la profesor/a se adapta bien a las limitaciones con las que trabaja (p. ej., el tiempo de la lección, el tamaño y disposición de la clase, persianas que bloquean la luz, etc.)
- El/la profesor/a es capaz de encontrar **el equilibrio entre cumplir los objetivos de la lección y responder a lo que pueda surgir espontáneamente.**

Dominio 2: Habilidades relacionales

- El/la profesor/a es consciente de los límites apropiados cuando los estudiantes comparten sentimientos y pensamientos personales en el contexto de la clase, teniendo en cuenta la falta de confidencialidad en un ambiente escolar. P. ej., sabe cuándo interrumpirles para preservar su bienestar.

Se gestiona bien en la clase a los alumnos con necesidades especiales y discapacidad, o con problemas de comportamiento. Por ejemplo, una/un estudiante con dificultades de atención o de comportamiento es capaz de aprender todo lo que pueda del curso y, al mismo tiempo, alterar lo menos posible la dinámica de la clase. Si no son capaces de participar, el/la profesor/a maneja la situación con habilidad, sugiriéndoles, por ejemplo, a que hagan otra actividad o que descansen la cabeza en el pupitre y duerman, o que escuchen música en sus auriculares tranquilamente. Todo ello con la intención de que toda la clase pueda aprender.

Dominio 3: Personificación de mindfulness

- El/la profesor/a sabe y es consciente de cuándo entrar y salir del `modo profesor/a`, si el mal comportamiento está impidiendo el desarrollo de la lección y el control de la clase se convierte en un problema. El profesor/a muestra su intención de ser firme y hacer uso de sanciones, sin perder su presencia y su perspectiva.

El profesor/a es capaz de transmitir su seguridad y confianza en mindfulness, incluso en momentos de duda, escepticismo o resistencia por parte del grupo.

Dominio 4: Guiando las prácticas de mindfulness

- Las prácticas apropiadas para la enseñanza de mindfulness en el colegio, se enseñan de manera que los niños/as puedan entenderlas y utilizarlas.
- Las prácticas se guían de la forma en que los profesores han aprendido a hacerlo, utilizando el vocabulario apropiado para el grupo de edad.
- Las prácticas se guían desde la experiencia de el/la profesor/a al participar en la práctica con el grupo, pero manteniendo el contacto visual apropiado, si el grupo lo requiere.
- El profesor/a se mueve por la clase cuando es necesario; p. ej., para despertar con suavidad a alguien que ronca, o para estar más cerca de un grupo de alumnos que no se están comportando bien o que están con risitas.
- El profesor/a demuestra buen tener buen criterio al gestionar momentos de adormecimiento/alerta de los/las alumnos/as. Esto implica conocerles y saber cómo gestionar la postura en momentos de adormecimiento/alerta. A veces puedes ser indicado decirles a los alumnos que mantengan la cabeza erguida al practicar, y otras puede ser igualmente apropiado dejarles descansar la cabeza en el pupitre y permitirles dormir, cuando prevalece el cansancio.

Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica

- El profesor/a demuestra que entiende bien el programa y es capaz de transmitir esta actitud a lo largo del programa.
- El profesor/a sabe cómo contextualizar y hacer relevantes las imágenes de un PowerPoint, palabras o conceptos, que la clase puede no entender inmediatamente o con los que puede tardar en conectar.

- El profesor/a no introduce actividades extrañas, pero puede tener iniciativa propia y dar vida al programa según sus objetivos e intenciones, por medio de ejemplos o actividades.
- El profesor/a utiliza elementos de apoyo (p. ej., PowerPoint, video y materiales) de forma hábil, de manera que puedan servir de apoyo a lo que se enseña sin que se conviertan en protagonistas. Siempre que sea posible, el aprendizaje general se `extrae´ de los alumnos, en vez de `decírselo´. Sin embargo, hay partes en las lecciones que son más didácticas, especialmente cuando se presenta una idea nueva.

Dominio 6: Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo

- El profesor/a está al corriente de la información relevante/necesaria sobre las necesidades individuales del grupo, para asegurarse de que los/las alumnos/as puedan responder bien ante el grupo.
- El profesor/a sabe cómo establecer procedimientos para cuidar al grupo y los utiliza de forma apropiada, según sea necesario. Por ejemplo, el/la profesor/a sabe cómo dirigir a un alumno/a a otros recursos de apoyo dentro del colegio si es apropiado.
- La gestión apropiada de la clase ayuda cuando se imparte formación en mindfulness. Se utilizan estrategias para implicar y ayudar a que los individuos participen todo lo que sea posible, cuando esto sirve como complemento a la enseñanza de mindfulness. Por ejemplo, el profesor/a puede a veces ser delicado, paciente y receptivo (como un `guía que acompaña´), otras veces puede entretener, ser excéntrico y rápido (como un `sabio en acción´), y otras veces puede tener que cambiar a un modo más estricto y de autoridad para `sujetar´ una clase que no se comporta adecuadamente, para que sea posible enseñar mindfulness, y también debe saber cómo cambiar a un modo más clásico de profesor/a de mindfulness, sin perder el equilibrio.
- El profesor/a hace bien la transición entre las diferentes fases de una lección (p. ej., de una fase más didáctica a un vídeo, o a una práctica, o a trabajar en parejas después de la práctica, etc.). Esto implica la habilidad de orquestar las transiciones de toda una clase, rápida y suavemente (p. ej., en la Lección 3 llevar a los alumnos de las sillas al suelo, o indicarles que se levanten y formen un círculo en la Lección 7 si se utiliza la `pelota de shock´).
- El profesor/a hace uso de la disciplina adecuadamente cuando se requiere. El/ella lo hace siguiendo los procedimientos disciplinarios del colegio y la política de protección infantil. Una vez que se ha hecho uso de la disciplina, el/la profesor/a es capaz de seguir con la lección sin estar demasiado `afectado´ por la intervención anterior que se ha visto como necesaria.
- El/la profesor/a mantiene el sentido del humor y la perspectiva en todo momento. Si los/as alumnos/as no están de humor y todo lo que ha probado para animarles a la práctica ha fallado, el/la profesor/a lo acepta, dejando a un lado el plan de la lección y saca partido de lo que puede.

References and Further Reading

- Blacker, M, Meleo-Meyer, F., Kabat-Zinn, J, Santorelli, S. (2015). *Stress Reduction Clinic Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Curriculum Guide*. Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School.
- Blacker, M, Stahl, R. & Meleo-Meyer, F. (2006). *Clinical Applications of Mindfulness-Based Inquiry: Working with Stress, Change and Identity*. Handout from workshop at Center for Mindfulness, Massachusetts annual conference 'Integrating Mindfulness-Based Interventions into Medicine, Health Care, and Society.'
- Center for Mindfulness (CFM) (2004). *Mindfulness-Based Professional Education and Training Programs*, Centre for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School.
- Coelho, H. F., Canter, P. H., & Ernst, E. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 1000-1005.
- Crane, R. S. (2009). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Distinctive Features*. London: Routledge.
- Crane, R.S., Kuyken, W., Hastings, R.P., Rothwell, N., & Williams, J.M.G. (2010). Training Teachers to Deliver Mindfulness-Based Interventions: Learning from the UK Experience. *Mindfulness*. 1(2), 74-86.
- Crane, R.S., Kuyken, W.J., Williams, M.G., Hastings, R.P., Cooper, L., & Fennell, M.J.V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*. 3(1), 76-84.
- Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G., Surawy, C. (2013). Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20, 681-688, doi: 10.1177/1073191113490790.
- Crane, R.S.; & Kuyken, W. (2013). The Implementation of Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Learning From the UK Health Service Experience. *Mindfulness*. 4(3), 246-254.
- Crane, R.S. (2014). Some Reflections on Being Good, On Not Being Good and On Just Being, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI 10.1007/s12671-014-0350-y.
- Crane, R.S., Stanley, S., Rooney, M., Bartley, T., Cooper, C., Mardula, J. (2014). Disciplined Improvisation: characteristics of inquiry in mindfulness-based teaching, *Mindfulness*. Advanced Online Publication: DOI 10.1007/s12671-014-0361-8.
- Drefus, H. L. & Drefus, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The power of human intuition and experience in the age of computers*. New York: Free Press.
- Evans, A., Crane, R., Cooper, L., Mardula, J., Wilks, J., Surawy, C., Kenny, M. & Kuyken, W. (2014). A Framework for Supervision for Mindfulness-Based Teachers: a Space for Embodied Mutual Inquiry. *Mindfulness*, 6:292, DOI 10.1007/s12671-014-0292-4.
- Jung, C. G. (1928). *Contributions to Analytical Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future*. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J., & Santorelli, S., (2005). *Mindfulness-Based Stress Reduction Professional Training Manual*. Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School.
- McCown, D. Reibel, D. & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching Mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer.
- Rycroft-Malone, J., Anderson, R., Crane, R.S., Gibson, A., Gradinger, F., Owen Griffiths, H.,

- Mercer, S., Kuyken, W. (2014). Accessibility and implementation in UK services of an effective depression relapse prevention programme – mindfulness-based cognitive therapy (MBCT): ASPIRE study protocol, *Implementation Science* 9:62
- Rycroft-Malone J, Gradinger F, Griffiths HO, Crane R, Gibson A, Mercer S, Kuyken, W (2017) Accessibility and implementation in the UK NHS services of an effective depression relapse prevention programme: learning from mindfulness-based cognitive therapy through a mixed-methods study. *Health Serv Deliv Res* 5 (14)
- Santorelli, S. (1999). *Heal Thy Self: Lessons on Mindfulness in Medicine*, New York: Bell Tower.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M. G., & Gemar, M. C. (2002a). The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9, 131-138.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002b). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse (Second Edition)*. New York: Guilford Press.
- Sharpless, B. A. & Barber, J. P. (2009). A conceptual and empirical review of the meaning, measurement, development, and teaching of intervention competence in clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, 29, 47-56.
- Williams, J.M.G., Crane, R.S., Soulsby, J.S. (2007). *The Mindfulness-based Curriculum in Practice: Summary outline, intentions and rationale for practices*. Bangor and Oxford University, unpublished handout.
- Williams, J.M.G. (2008). Mindfulness, Depression and Modes of Mind. *Cognitive Therapy Research*, 32, 721-733.
- Williams, J.M.G., Fennell, M.J.V., Barnhofer, T., Crane, R.S. & Silverton, S. (2015). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy with People at Risk of Suicide*, Guilford.

Agradecimientos

Los autores quieren dar las gracias a:

Los/las profesores/as del Center for Mindfulness, Massachusetts, por su visión y su ayuda práctica, especialmente a Jon Kabat-Zinn, Saki Santorelli, Melissa Blacker, Ferris Urbanowski y Pam Erdmann. Ellos han sido las raíces de nuestra formación para enseñar intervenciones basadas en mindfulness, con su ayuda, aliento, formaciones, retiros y supervisión. Nos han transmitido tanto el espíritu como el rigor que se debe pedir a los/las profesores/as de intervenciones basadas en mindfulness, y también la idea clara de que es posible mantener la integridad de este trabajo y, al mismo tiempo, hacerlo accesible en contextos más amplios en Reino Unido.

A Thorsten Barnhoffer, Trish Bartley y Alison Evans por haber hecho experiencias piloto con los criterios y por compartir sus experiencias.

Michael Chaskalson, Cindy Cooper, David Elias, Eluned Gold, Vanessa Hope, Mariel Jones, Jody Mardula, Sholto Radford, Bethan Roberts, Sarah Silverton, que compartieron sus experiencias utilizando los criterios en diciembre de 2010 y que han contribuido de manera significativa a su perfeccionamiento.

A los estudiantes de los programas de formación de posgrado que han dado su permiso para utilizar grabaciones de sus clases para investigación sobre los criterios.

A I.A. James, I.M. Blackburn & F.K. Reichelt por darnos su permiso para basar la estructura de estos criterios en la Escala Revisada de Terapia Cognitiva, CTS-R (2001).

Halley Cohen por su revisión minuciosa.

Evaluando la competencia de el/la professor/a de mindfulness

Profesor/a

Día y número de la sesión:

Asesor/a:

Día de la Evaluación:

() Grabación en vídeo

() Observación en directo en vivo

INTERVENCIONES BASADAS EN MINDFULNESS: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA – HOJA DE RESUMEN							
Dominio	Características clave (escribir comentarios cualitativos en la pág. siguiente)	No competente 1	Principiante 2	Principante avanzado 3	Competente 4	Avanzado 5	Experto 6
Coertura, ritmo y organización del programa de las sesiones	Adherencia al programa. Capacidad de respuesta y flexibilidad en la adherencia. Adecuación de los temas y contenido. Organización de el/la profesor/a, la sala y los materiales. Fluidez y ritmo de la sesión.						
Habilidades relacionales	Autenticidad y potencia. Conexión y aceptación. Compasión y calidez. Curiosidad y respeto. Reciprocidad.						
Personificación de mindfulness	Enfoque en el momento presente. Capacidad de respuesta al momento presente. Estabilidad y alerta. Fundamentos actitudinales. La persona del profesor.						
Guiando las prácticas de mindfulness	Lenguaje — preciso y espacioso. Los aprendizajes clave de cada práctica están presentes. Elementos a considerar al guiar.						
Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica	Enfoque en la experiencia. Niveles del proceso de indagación. Habilidades de enseñanza/transmitiendo el aprendizaje. Fluidez.						
Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo	Contenedor de aprendizaje. Desarrollo del grupo. Humanidad compartida. Estilo de liderazgo.						

INTERVENCIONES BASADAS EN MINDFULNESS: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA – HOJA DE COMENTARIOS

Dominio	Fortalezas en la enseñanza	Necesidades de aprendizaje
1. Covertura, ritmo y organización del programa de la sesión		
2. Habilidades relacionales		
3. Personificación de mindfulness		
4. Guiando prácticas de mindfulness		
5. Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica		
6. Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo		

