



Universidades de Bangor, Exeter y Oxford

Criterios de Evaluación de Enseñanza de Intervenciones Basadas en Mindfulness

(MBI:TAC)

(Mindfulness Based Interventions: Teaching Assessment Criteria)

Rebecca Crane*¹, Trish Bartley¹, Catrin Eames³, Alison Evans¹, Melanie Fennell², Margaret Fletcher⁴, Richard Hastings⁵, Karunavira¹, Lynn Koerbel⁶, Kay Octigan⁷, Sophie Sansom¹, Sarah Silverton¹, Judith Soulsby¹, Christina Surawy², Alison Yiangou², Mark Williams², Vici Williams¹, Willem Kuyken²

Contribución de los autores:

Conceptualización: Crane, Eames, Hastings, Kuyken,

Redacción de la primera versión: Crane, Eames, Kuyken, Soulsby,

Financiación de la primera investigación y desarrollo: Eames, Crane, Williams

Investigación psicométrica original: Crane, Eames, Kuyken, Hastings, Williams,

Bartley, Evans, Silverton, Soulsby, Surawy,

Edición y contribución a futuras versiones: Crane, Bartley, Evans, Fennell, Koerbel, Silverton, Soulsby, Kuyken

Training: Crane, Fletcher, Karunavira, Koerbel, Kuyken, Octigan, Sansom, V. Williams, Yiangou

Primera versión: 2010

Segunda versión: 2018

Tercera versión: 2021

1. Centre for Mindfulness Research and Practice, Bangor University
2. Oxford Mindfulness Centre, Oxford University
3. Liverpool John Moores University
4. East Coast Mindfulness
5. Warwick University
6. Center for Mindfulness, Brown University
7. Exeter University

*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), Carola García (España), Eric López (México), Santiago Nader (Argentina) y Beatriz Rodríguez-Vega (España), certificados por el Center for Mindfulness, Universidad de Massachusetts y por el Mindfulness Center, Universidad de Brown.

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 la Enseñanza de las 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. El desarrollo de la herramienta fue dirigido por la Universidad de Bangor en colaboración con colegas de los centros de mindfulness de las universidades de Exeter y Oxford. 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.

Esta versión 2021 se creó a partir de una revisión con la vista puesta en la sensibilidad al trauma para abordar más explícitamente los síntomas de trauma que pueden surgir en respuesta a la práctica de la meditación. Además, a medida que las formaciones en MBI se abren camino en todo el mundo, las cuestiones de diversidad y conciencia global requieren una perspectiva más amplia sobre cómo evaluar la competencia y la adherencia en todas las culturas, etnias y una amplia variedad de poblaciones.

¿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 abordaje se distingue de otros .
3. 'Competencia' es una dimensión más compleja, y se refiere a la habilidad del/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 suficientemente 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 formación de posgrado 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 enfoque 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 indicadores de referencia acordados a nivel internacional 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 cuestiones con las buenas prácticas, para dotar de integridad a dichos programas. Los autores de este documento están involucrados en los tres programas de Máster 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 fiabilidad, tanto dentro del equipo de formación como a nivel nacional, y para establecer un nivel de competencia mínimo que expresara la actitud 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 esas evaluaciones y que 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. A medida que evolucionamos en nuestra comprensión de este territorio, estamos dispuestos/as a colaborar a través de la diversidad cultural y geográfica para construir la comprensión de cómo este proceso puede ser responsable y sensible al trauma y a la cultura.

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, **que incluya una comprensión más profunda de las diferencias culturales a medida que el alcance de las formaciones de MBIs se expande a nivel global.**

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 Programas 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: Encarnar mindfulness (NT)
- 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 ejemplos exhaustivos.

Este manual ofrece instrucciones 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.

(NT) Para traducir la palabra "embodiment", en versiones anteriores, hemos utilizado "personificación". Al revisarlo para esta edición, hemos optado por utilizar el verbo "encarnar", y hemos dejado "personificación" (en lugar de encarnación) para la forma sustantivada del término, por las connotaciones que puede añadir que no tiene en inglés.

Es posible que dos profesores/as presenten 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. También es útil que la evaluadora domine la lengua del profesor y esté familiarizado con la cultura/contexto de la clase. Esta familiaridad con la lengua y la cultura ofrece un sentido más refinado de lo que se transmite -y se recibe- en la enseñanza. Hemos establecido y propuesto una forma de evaluar la práctica de la 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 la 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. La evaluadora sólo puede basar su evaluación en sus observaciones sobre el/la profesor/a y sus comportamientos. Por lo tanto, es importante y 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 British Association for Mindfulness-Based Approaches (BAMBA; <https://bamba.org.uk/>) y la International Mindfulness Integrity Network (<http://iminetwork.org/>) han elaborado y acordado una guía de buenas prácticas.

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 la evaluadora 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 momento de 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 importante 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 (encarnar mindfulness durante la 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 la evaluadora conozca bien en qué dominios se evalúan los diversos elementos del proceso de docencia. La evaluadora 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.

Encarnar mindfulness

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 encarnar o ‘personificar’ 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 “Encarnar Mindfulness” 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, este dominio 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 ‘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 máster, 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.

Utilización de la herramienta para apoyar la práctica reflexiva

Aunque el MBI:TAC se desarrolló inicialmente como una herramienta de evaluación, en la práctica, el mayor impulso para su uso ha sido su valor como herramienta para apoyar la práctica reflexiva e individual para el/la profesor/a, en contextos de pares, y en contextos de supervisión y formación. La herramienta ofrece un "mapa del territorio" de las habilidades de enseñanza basadas en mindfulness y por lo tanto ofrece un lenguaje que apoya la reflexión (ver Evans et al., 2021, y Griffiths et al., 2021 para la orientación sobre cómo utilizar la herramienta de estas maneras).

Para apoyar el uso de la herramienta de esta manera, Gemma Griffith ha dirigido el desarrollo de una versión de la herramienta hecho a medida para permitir la práctica reflexiva - el Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion - o TLC para abreviar. (véase Griffith et al., 2021).

**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>	<p>No se demuestran las características clave. El/la profesor/a comete errores regularmente y muestra una forma de enseñar que no es hábil ni adecuada, 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.</p>	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>	<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.</p>	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>	<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'</p>	3
<p>Competente <i>La forma de enseñar es competente, con algunos problemas y/o inconstancia.</i></p>	<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'</p>	4
<p>Avanzado <i>Competencia continua con pocos o menores problemas y/o inconstancia.</i></p>	<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.</p>	5

<p>Experto <i>Excelente práctica docente, o muy buena incluso al encontrarse con las dificultades de los participantes.</i></p>	<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).</p>	<p>6</p>
---	--	-----------------

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, en el nivel 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, la evaluadora 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, deje a un lado 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 global (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 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

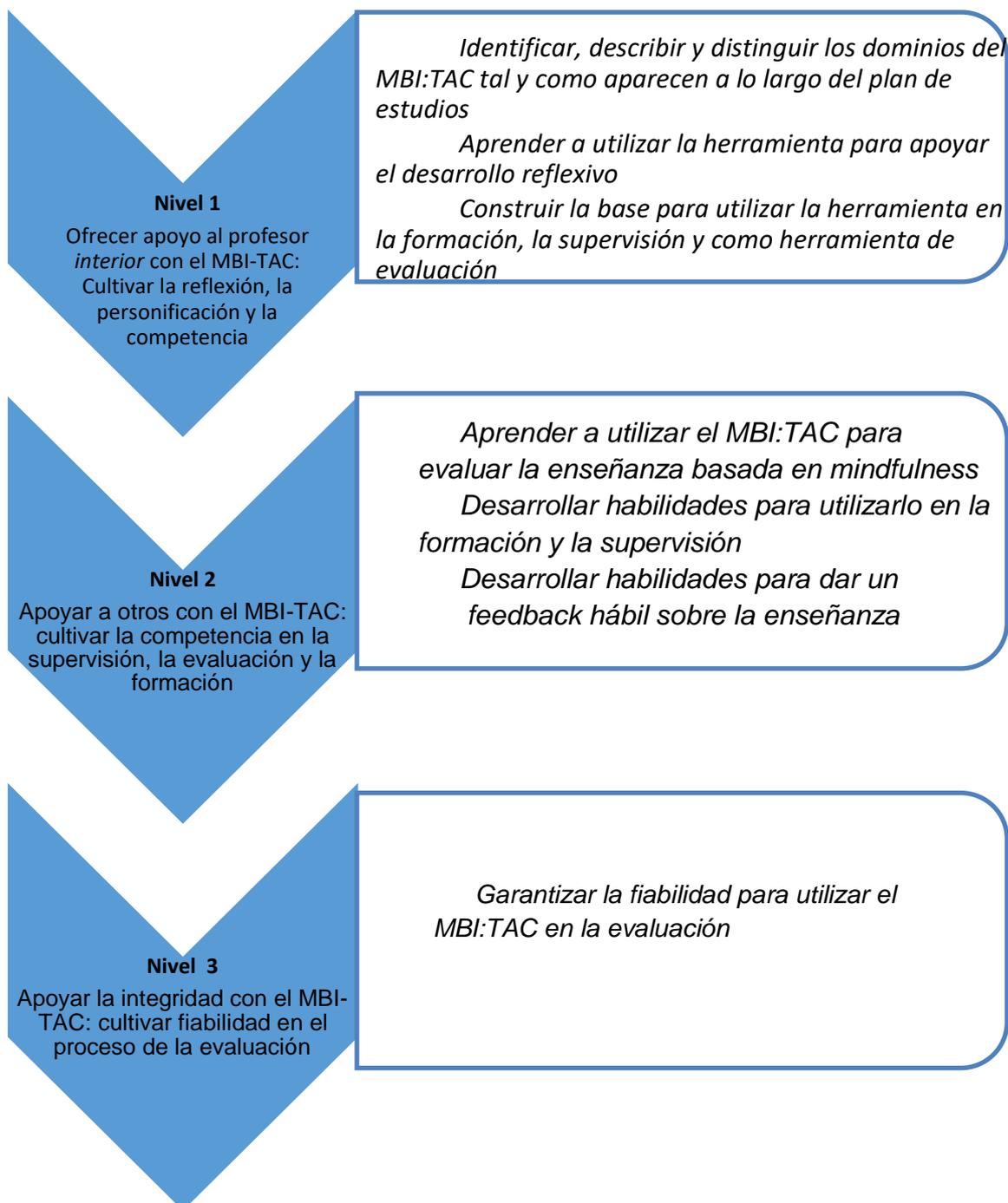
No podemos exponernos al rigor de ser evaluados en nuestra competencia sin experimentar cierta vulnerabilidad, por lo que este trabajo requiere una profunda sensibilidad y respeto de todos los involucrados. En todos los contextos, el principal motivo de preocupación es enriquecer el desarrollo de los/las profesores/as que se están formando y de los/las profesores/as ya establecidos/as. 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, esto puede tener lugar en cualquier etapa de desarrollo debido a que muchos profesores/as están utilizando los criterios de manera informal para ayudarles a reflexionar sobre su propia práctica.

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 la evaluadora 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 la evaluadora 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 de formación para aprender a usar el MBI:TAC

Los detalles del itinerario de formación (impartido en línea) pueden consultarse aquí: <http://mbitac.bangor.ac.uk/training.php.en>. A continuación se resumen las tres etapas de la formación:



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. La evaluadora 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.

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

	Ejemplos
No competente	El currículo 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	<p>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 las características clave.</p> <p>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 la etapa del 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).</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.</p> <p>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 de horario).</p>
Competente	<p>Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas inconsistencias menores.</p> <p>Ejemplos: programa apropiado y razonablemente bien cubierto; el/la profesor/a utilizó el tiempo eficazmente, limitando conversaciones improductivas 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.</p>
Avanzado	<p>Todas las características clave están presentes de forma coherente.</p> <p>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.</p>
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 la evaluadora comentar 'necesidades de aprendizaje'.
--

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 currde 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; ver Santorelli et al., 2017, y Segal et al., 2013 en la sesión de referencias), con el grupo de clientes/participantes, con el contexto docente y con las intenciones generales de la sesión. La evaluadora 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.

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 ofrecer este tiempo centrándose en ello de modo intencionado. 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 otro modo de forma natural.

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 que surge al tener que disponer razones para hacer lo que hacemos o al tener que 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 (Encarnar 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.

Dominio 2: Habilidades relacionales (cont.)

	Ejemplos
No competente	El/la profesor/a tiene pocas habilidades relacionales e interpersonales. Ejemplos: con frecuencia, no entiende el 'punto clave' de lo que los participantes están comunicando; ciertos aspectos de los procesos interpersonales son destructivos.
Principiante	Al menos una de las cinco características clave está presente a un nivel deseable para la 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. Ejemplos: no se demuestra aceptación de los participantes; falta de atención sintonizada; falta de sensibilidad ante la vulnerabilidad de los participantes; el/la profesor/a se pone a sí mismo/a fuera del proceso.
Principiante avanzado	Por lo menos dos de las cinco características clave están presentes a un nivel competente, pero hay dificultades y/o clara inconsistencia en otras. La seguridad de los participantes no está comprometida, y no hay aspectos destructivos en los procesos relacionales. 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).
Competente	Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas inconsistencias menores. 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).
Avanzado	Todas las características clave están presentes coherentemente con algunas inconsistencias menores. Ejemplos: el/la profesor/a 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.
Experto	Todas las características clave están presentes con un grado evidente de habilidad. 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 la evaluadora comentar 'necesidades de aprendizaje'.

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 el dominio de encarnar mindfulness. 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 ha 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 ante la posibilidad de trauma, 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 que la empatía es la sensación de 'sentir con' otro ser, la compasión es el movimiento de la mente que busca 'sentir con' otro ser en presencia del sufrimiento. En el momento del contacto relacional, hay una 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, la compasión 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, involucra a los participantes en una exploración activa de su propia experiencia, en vez de depender de la capacidad 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 un 'bagaje de experiencia y de habilidades relevante' (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 indagación en las prácticas que ellos/ellas enseñen (es decir, sin compartir momentos de enseñanza, como investigaciones o sesiones didácticas con el otro/a profesor/a).

El/la profesor/a correspondiente necesita:

- El/la profesor/a correspondiente necesita:
- Ser grabado/a enseñando al menos una de las prácticas principales tales como: la meditación 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' u otras prácticas breves.

- 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: Encarnar 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. Encarnar 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). (NT)

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.

(NT): Posteriormente se añadieron otras dos: la generosidad y la gratitud

Dominio 3: Encarnar mindfulness (cont.)

	Ejemplos
No competente	<p>No se transmite el “encarnar 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 la evaluadora encontrar ‘necesidades de aprendizaje’.</p>

Orientación general para el dominio

El dominio “encarnar mindfulness” 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. Encarnar mindfulness 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. Natural y necesariamente, esto también significa tener en cuenta la identidad, la cultura y el idioma de la persona.

Un/a profesor/a que encarna 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, y a sostener ese espacio de no saber para el grupo. Esto es totalmente diferente de otras formas en las que normalmente nos enfrentamos a la incertidumbre o al reto, especialmente en el contexto de la enseñanza, cuando pasamos a actuar en modo ayuda o queriendo reparar algo, o cuando recurrimos al hecho de ser expertos profesionales, o intentamos esconder vulnerabilidades.

Encarnar mindfulness 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 dentro del proceso de enseñanza. Para crear un marco en el que esta forma particular de aprendizaje experiencial tenga lugar, ha de cultivarse un cierto tipo de intención y propósito. El/la profesor/a experto transmite esto a través del cultivo continuado de mindfulness durante toda la sesión. La combinación de trabajar desde una actitud de no forzar, y al mismo tiempo 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, en casa y en todos los ámbitos de nuestra vida. El/la profesora está ayudando a que los participantes relacionen la práctica con una 'visión personalmente valiosa' (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 el punto de vista de los/as participantes, hay un claro mensaje transmitido a través de la expresión física de el/la profesor/a de las cualidades de mindfulness, es decir, "aunque el/la profesor/a hable en una forma que no entiendo, capto una sensación de mindfulness en el campo de la enseñanza".

La expresión corporal de el/la profesor/a se pone al servicio de la enseñanza, es decir, los gestos/expresiones faciales son congruentes con las palabras; la generosidad se transmite mediante la forma de escuchar con todo el cuerpo, es decir, respondiendo con la dirección del cuerpo, 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 prácticas de ancla (MBSR), espacios de respiración (MBCT), movimientos conscientes apropiados u otras prácticas breves de mindfulness para fortalecer la capacidad de los/las participantes al encontrarse con las dificultades que surjan en el grupo y permanecer enraizados) 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, en suposiciones o en condicionamientos previos.

La actitud 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 comprometernos en una exploración de cómo lidiar con el dolor en nuestras vidas, no hay nada que lograr 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, 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 encarna 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 no se aferra en exceso a su personalidad sino que vive con soltura la propia expresión individual de su persona; lo cual es 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 del 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 el uso hábil del lenguaje es clave.

Tres características clave a ser consideradas al evaluar este dominio:
El lenguaje es claro, preciso, certero y accesible, al tiempo que transmite espaciosidad.

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).

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). Esto incluye cuestiones prácticas así como consideraciones sobre seguridad y sensibilidad al trauma.

N.B.

- i. Encarnar mindfulness es un pilar fundamental al guiar la práctica, y debe evaluarse en el **Dominio 3** (Encarnar mindfulness). La forma en que se transmite mindfulness implícitamente a través de las cualidades del profesor también se evalúa en el **Dominio 3** – encarnar. 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” en particular y por lo tanto se encuentra estructurado de manera diferente. Las características clave se conectan con intenciones de aprendizaje específicas y las consideraciones para guiar cada una de las prácticas principales, 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).

Dominio 4: Guiando las prácticas de mindfulness (cont)

	Ejemplos
No competente	Las instrucciones son inexactas y no hay claridad. Las características clave referidas a cómo guiar las prácticas, están ausentes. Las instrucciones hacen que el entorno de aprendizaje no sea seguro.
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 las características clave.</p> <p>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).</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 emocional y física de los participantes se cuida adecuadamente.</p> <p>Ejemplos: algunas instrucciones 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.</p>
Competente	<p>Todas las características clave están presentes a un buen nivel con algunas irregularidades menores.</p> <p>Ejemplos: las instrucciones 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 invita; 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.</p>
Avanzado	<p>Todas las características clave están presentes con un buen nivel de habilidad.</p> <p>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.</p>
Experto	<p>Todas las características clave están presentes con un alto grado de habilidad.</p> <p>Ejemplos: Instrucciones para guiar la práctica son excepcionalmente buenas, todas las características están siempre presentes con un nivel de habilidad elevado. Instrucciones creativas e inspiradoras al trabajar con 'límites' físicos y emocionales. Es difícil para el evaluador encontrar 'necesidades de aprendizaje'.</p>

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, audible al tiempo que transmite espaciosidad.

Puntos generales:

- Accesibilidad, es decir, se utiliza el lenguaje cotidiano, evitando la jerga de mindfulness o un lenguaje esotérico. Puede que al guiar el ritmo y la velocidad sean más lentos que en el lenguaje conversacional pero no es un lenguaje hipnótico o de trance.
- Utilizar palabras que se asocien a diferentes sentidos para incluir todo el espectro de posibilidades a la hora de experimentar sensaciones: se pueden utilizar palabras como 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 instrucciones) hay tres sub-áreas relacionadas con cómo se guía, que incluyen:

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 37).

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 cualquier objeto de conciencia elegido, 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:

- reconocer que la atención ha vagado
- traer la atención al objeto de conciencia elegido (con énfasis en la *bondad* y la amabilidad, pero también con firmeza)
- hacer esto una y otra vez (sin juicio y con delicadeza, y saber cuándo el juicio y la constrictión están presentes, y reconocerlo).
- 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 la 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.
- Evitar un lenguaje que indique que la práctica será de una manera determinada, por ejemplo, que el yoga es agradable, o que la mente o el cuerpo se relajarán, o que la práctica conducirá a la paz (en general, evitar el uso de la palabra relajar, ya que no estamos realizando la práctica para relajarnos o llegar a algún lugar en particular).
- 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 son accesibles para los/las participantes..

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.

Meditación de la pasa/meditación comiendo

Práctica de la pasa – haciendo accesibles los aprendizajes clave a través de la guía práctica y durante la indagación (Característica clave 2):

Experimentar la diferencia entre la conciencia plena y el piloto automático. Si estamos en piloto automático, no podemos ver cómo cambia nuestro estado de ánimo, ni notar cuando aumenta el estrés. La práctica de la pasa puede ayudarnos a darnos cuenta de que hay otras cosas que pueden ser vistas, que la vida es algo más que nuestras preferencias, preconceptos, deducciones, opiniones y teorías; que ralentizar incluso las actividades más rutinarias puede transformarlas; y que prestar atención a nuestra experiencia de esta forma "curiosa", interesada y abierta puede mostrarnos aspectos de nuestra experiencia que no habíamos visto antes; la experiencia en sí misma es diferente.

Experimentar cómo prestar atención a la experiencia directa, puede revelar nuevas percepciones, transformando potencialmente la forma en que nos relacionamos con los eventos y comportamientos ordinarios.

El presente es el único momento que tenemos para conocer algo. Hay diferencias entre comer de esta manera y las actitudes habituales ante la comida; los impulsos en torno a la comida suelen ser inconscientes, poderosos e incontrolados. Y la práctica de mindfulness nos permite ver esto con más claridad.

Experimentar cómo la mente divaga. La mente siempre está haciendo asociaciones entre la experiencia del momento presente y los recuerdos, la comprensión más profunda, las historias, etc., pero no solemos ser conscientes de adónde nos lleva. La mayoría de las veces no elegimos a dónde va nuestra mente. Vemos cómo los estados mentales difíciles se afianzan

fácilmente cuando no somos conscientes. Analizar el pasado y preocuparse por el futuro puede ser una "segunda naturaleza" para nosotros.

Reconocer que la meditación no es una actividad especializada o elevada, sino bastante ordinaria y disponible en cualquier momento.

Práctica de la pasa/ meditación de la comida - 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 sus 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, como investigaría un científico.

Hay varias áreas que se pueden explorar en la investigación con los participantes:

- anímeles a que experimenten con notar directamente las sensaciones de la 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 lo largo de toda la guía se ofrecen hábilmente permisos, opciones y formas de adaptar la práctica, incluso de no hacerla.

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 sobre cómo manejar las dificultades (somnolencia, malestar, etc.) cuidando de uno/a mismo/a (tomando decisiones personales). No ver las dificultades como un problema. Dar permiso para dejar de practicar, moverse/cambiar de posición, llevar la conciencia a un foco de atención neutral.
- Atender al cuerpo, estar presente en cómo son las cosas momento a momento, sin necesidad de cambiar nada, sin objetivos que alcanzar, sin una forma correcta de sentir el cuerpo
- 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:

- La/el profesora/or debe adoptar una posición en la que pueda controlar la sala por seguridad, poder observar a los participantes, que se le oiga bien y estar en contacto con su propia práctica de exploración corporal.
- Comenzar ofreciendo opciones posturales: tumbado, astronauta, sentada o de pie. Incluya opciones para abrir los ojos, cambiar de posición (especialmente para evitar la sensación de estar congelado o de tener que quedarse quieto). Puede ser reconfortante y protector tener una manta.
- Comenzar y terminar llevando la atención a todo el cuerpo.
- Prestar especial atención a los detalles de las sensaciones corporales; dar ejemplos de palabras que describan sensaciones como calor, frío, pesadez, hormigueo, entumecimiento, facilidad o ligereza.
Dar la opción de volver a un ancla neutra/abrir los ojos en cualquier momento para estabilizar la atención o si se sienten abrumados; recordarles esto durante la práctica
- Permitir que la ausencia de sensaciones específicas sea tan importante como su presencia.
- Indique a los participantes que dejen ir la atención de la última región del cuerpo antes de trasladar la conciencia a la siguiente, o comunique claramente la continuidad de la conciencia mientras la atención se traslada a la siguiente región.
- Sea preciso a la hora de guiar a los participantes sobre dónde y cómo llevar la atención, con un lenguaje cuidadoso que también permita la elección, es decir, "si te interesa..." "ver cómo es llevar la atención ahora...".

- 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, a lo largo de la práctica, ofrezca orientaciones para tratar con la distracción. Reconozca que pueden evocarse pensamientos y emociones; no es necesario apartarlos. Simplemente vuelve a la zona del cuerpo que se está explorando.
- Reconocer que las sensaciones cambian: van y vienen, se quedan un tiempo, se intensifican, se disuelven; a veces de forma sutil, a veces con más fuerza.
- Ofrezca instrucciones que inviten a los participantes a poder `estar con´ las sensaciones del cuerpo de manera directa en lugar de miraras 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 de aventura.

Meditación sentada (NB La forma/duración de esta práctica evoluciona a lo largo de las sesiones/programa de formas específicas. La evaluación de la fidelidad a la forma de la práctica, y la alineación de la práctica con las intenciones de la sesión se aborda en el Dominio 1).

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, sonidos u otros focos específicos
- 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 a lo "no deseado".
- Continuar desarrollando la flexibilidad de la atención (desde la exploración corporal): ampliando/reduciendo el foco.
- 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 la naturaleza de la experiencia humana.
- Aprendiendo a cuidar de una/o misma/o, es decir, reconociendo cuando nos sentimos sobrepasados o desconectados. Responder cambiando de postura, abriendo los ojos, dando energía al cuerpo con una respiración más profunda y deliberada, o dejando de hacer/cambiando de práctica.

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

Postura...

- Dar información práctica sobre la postura más útil utilizando una silla, un banquito o un cojín para establecer la intención de la práctica y para facilitar la transición a este período de cultivo deliberado del "modo de ser".

Ancla...

- Anclar en el momento presente utilizando un aspecto específico de la experiencia. Orientar acerca de la elección de un ancla fiable, accesible y neutra, por ejemplo, los pies, las manos, los puntos de contacto (caderas y asiento), la respiración o el sonido. Ofrezca a los participantes muchas oportunidades a lo largo de las sesiones para ver el impacto de los distintos anclajes
- Utilice un lenguaje que fomente la conexión directa con el ancla en lugar de pensar en ella.

Sensaciones corporales ...

- Transición desde el ancla: ampliar la atención partiendo de las sensaciones del ancla (o de los sonidos) a una conciencia de las sensaciones del cuerpo como un todo.
- Ofreciendo instrucciones explícitas sobre cómo y hacia 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).
- Utilizar el ancla propia para volver a ella cuando la mente se desestabiliza o se siente la atención perdida.
- 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 elección)...

- 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 al ancla elegida tantas veces como sea necesario.

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 cómo trabajar con la aceptación del momento presente, incluyendo nuestras limitaciones físicas, y aprendiendo a relacionarnos con el dolor de forma nueva: no hay una postura "perfecta", nada a lo que aspirar; más bien, ¿es posible responder a este cuerpo y a sus necesidades hoy, con asombro y delicadeza?
- 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 instrucciones 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 a los participantes a ser más precavidos y a no arriesgar un daño potencial.
- 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 competir consigo mismos ni con los demás.

Instrucciones sobre la respiración ...

Instrucciones 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 ...

- Alentar a los participantes a explorar y descubrir el límite creativo entre explorar/ investigar/descubrir, y aceptar/dejar ser/estar con.
- Utilizando un lenguaje preciso para que los participantes puedan enfocarse internamente en vez de buscar ¿hay algo más aquí?

Espacio de respiración en tres pasos (ER3P) (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 2):

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 en un punto de anclaje en un lugar concreto del cuerpo (por ejemplo, la respiración, los pies, las manos, etc.)

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 del curso MBCT (ver Segal et al., 2013 para más detalles).

Dominio 5: Transmitiendo los temas del curso a través de la indagación 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 grupales, 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 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 grupales y presentando las partes didácticas 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 no adaptativo, 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 cinco 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 dinámicas en grupo, cuentos, poemas, dinámicas, etc.*
- 4. Fluidez, confianza y comodidad.*
- 5. La enseñanza es eficaz y permite el aprendizaje*

N.B.

- i. Aunque los temas del curso se transmiten a través de todos los elementos del curso, este dominio sólo cubre las habilidades del/la profesor/a durante los procesos de **investigación, 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. Encarnar mindfulness es un pilar fundamental de la enseñanza interactiva y debe evaluarse dentro del **Dominio 3** (Encarnar 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).

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 facilitar que surjan los elementos específicos de la experiencia directa; no tiene familiaridad con los materiales; se apoya 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 las 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 incluye alguno de los temas de enseñanza, pero muy irregularmente; el estilo de enseñanza es aburrido, no conecta y le falta fluidez; la forma de transmitir, 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 una 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 dañino para los participantes.</p> <p>Ejemplos: el/la profesor/a utiliza aspectos específicos de la experiencia directa y los relaciona con los temas que se enseñan 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; presenta 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, se utilizan formas creativas de enseñar 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</p>

	<p>la experiencia directa personal de los participantes y del/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>
--	--

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 programa 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). La información que surge 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, explorándolos cuando surgieron en una práctica de mindfulness, o ya sea explorándolos 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).
- Utilizar señales no verbales atentas y positivas, sin exagerar
- 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 requiere explorar más, a veces solo un “gracias” o una sonrisa).
- Manteniendo la humildad: la otra persona es la experta en 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 describir 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 interna).

Las áreas de exploración/preguntas incluyen:

- ¿Qué has notado? (p. ej.: sensaciones físicas, incluyendo también sonidos, emociones, colores, texturas y movimiento)
- ¿Cuál fue tu experiencia directa?
- ¿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 acerca del momento, el pasado, el futuro?
- ¿Cuando tu mente vagaba, a dónde se iba?

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 de un contexto personal de comprensión; notando patrones de reactividad ante la experiencia directa). Por ejemplo:

- ¿Cómo te sentiste cuando la mente se iba/cuando notaste la tensión en el abdomen, etc.?
- ¿Qué hiciste cuando la mente se fue: ¿dejaste que vagara?, ¿te enredaste en los pensamientos?, ¿la volviste a traer?, ¿con suavidad, firmeza, culpa, molestia, humor, con juicio, etc.?

- Explorar las sensaciones asociadas a 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? ¿Qué hay aquí ahora? Hay una gran posibilidad de que la indagación esté disponible como una experiencia momento a momento aquí mismo, mientras se dialoga.

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, reconociendo las experiencias comunes y compartidas de ser humano, 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 del contexto del problema en particular con el que están trabajando.

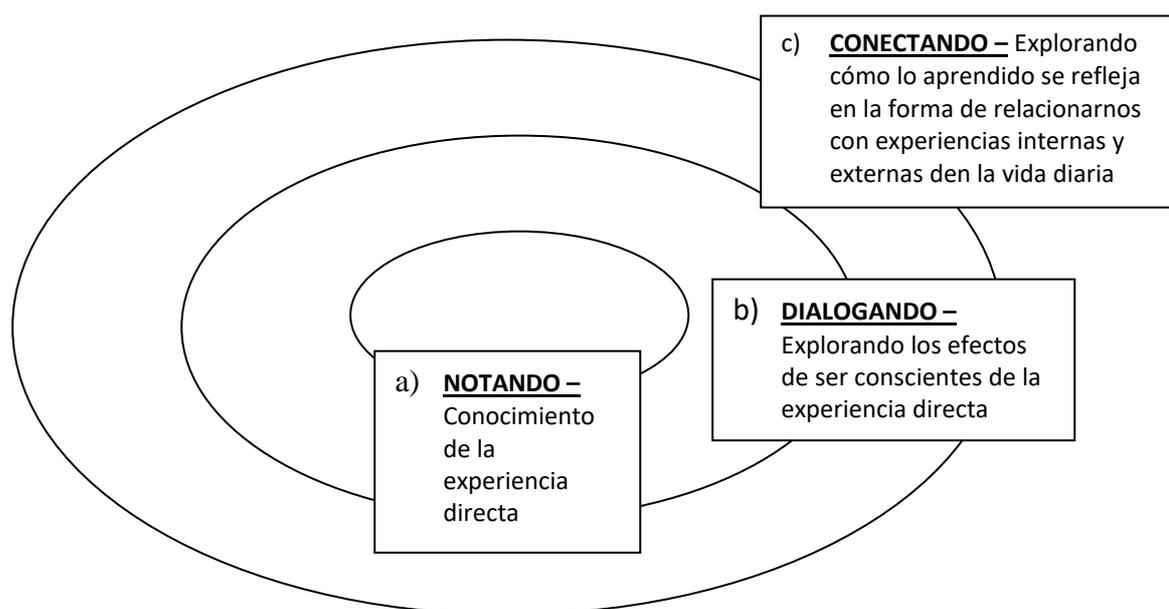
Así pues, esta conexión, ayuda a los participantes a dar luz a cómo ven:

- 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 o experimentaron. 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. Tampoco es necesario pasar por todas las capas o niveles con cada intercambio. También hay una manera de "cosechar" con todo el grupo muchas experiencias directas (digamos por ejemplo, después del escaneo del cuerpo, en la clase 2), y luego ampliar la indagación a toda la clase,

vinculándolo con temas más amplios, como una manera de conectar con experiencias universales, humanas, e invitar a la curiosidad para la práctica posterior.

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, y probablemente tendrá matices dependiendo de la cultura y el idioma 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 la 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 la 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 guion. 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'.

Clave 5: La enseñanza es eficaz para permitir el aprendizaje.

Esta característica clave se reconoce mejor por la calidad y el contenido de los intercambios entre los participantes y el profesor o profesora durante los procesos de enseñanza interactiva. ¿Hasta qué punto se implican los participantes en el proceso de aprendizaje? ¿Existe una espontaneidad viva en la forma en que los participantes responden a las invitaciones del profesor a participar? ¿Las aportaciones de los participantes están en consonancia con el tema que el profesor pretende investigar? ¿El grupo y el profesor se mantienen "en la tarea", asentándose en la conciencia del momento presente? ¿Están los participantes dispuestos a sacar a la luz aspectos de la experiencia que son dolorosos, difíciles o incómodos? Aunque las pausas silenciosas forman parte del proceso de diálogo, ¿está el profesor alerta y responde si el silencio se prolonga demasiado? (por ejemplo, formulando la pregunta de otra manera, cambiando a otra línea de indagación que involucre e incluya mejor). A medida que transcurren las semanas del curso, ¿se percibe que los participantes empiezan a integrar el material de aprendizaje en su proceso personal?

NB: Está claro que habrá variaciones entre los participantes de un mismo grupo en cuanto al nivel de compromiso con la experiencia, el progreso del aprendizaje y la disposición a compartir el material personal. Por lo tanto, hay que tener cuidado al evaluar este ámbito únicamente en función de la respuesta de los participantes al profesor. Sin embargo, es un elemento importante dentro de la evaluación general de este ámbito.

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, al tiempo que se da cabida a la infinita variedad de seres humanos que toman la clase. 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. Además, el (la) profesor (a) está en sintonía con el contexto de la época y las necesidades particulares de la población, dependiendo del lugar donde se ofrezca el MBI. Esto incluye probablemente el trauma, así como las diferencias obvias o más ocultas (nacionalidad, clase, nivel educativo, identidad de género, impactos sociales o políticos nacionales o regionales, y más). Por ejemplo, si la clase se ofrece para un grupo de trabajo, el profesor reconoce los posibles problemas de poder que pueden hacer que compartir material vulnerable sea más difícil y trabaja para equilibrar la necesidad de privacidad con las oportunidades de compartir más profundamente de forma apropiada. En tiempos difíciles de malestar social, incertidumbre política o turbulencia económica, el profesor puede tener que identificar y reconocer las circunstancias actuales, al tiempo que mantiene una fuerte alineación con la práctica. Esto apoya la estabilidad de la capacidad de los participantes para practicar en los momentos más exigentes.

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 compartida 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*

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 al 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	Todas las características clave están presentes con un alto grado de habilidad.

	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`.
--	---

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 responde con habilidad a la manifestación de diferencias y competición dentro del grupo, sosteniendo los límites, al tiempo que demuestran aceptación y curiosidad. Ella/el conecta y es capaces de gestionar temas básicos de grupo como inclusión, pertenencia y control.

Las directrices del programa se establecen al principio de la Orientación y de la sesión 1, y luego se resaltan a lo largo de la clase para recordar y cultivar el ethos del programa basado en mindfulness. Éstas incluyen:

- 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.

Para gestionar la seguridad de una forma habilidosa, el profesor tendrá que trabajar para aumentar su conocimiento y conciencia de los contextos sociales, culturales y comunitarios que pueden estar implícitos: es decir, cuestiones de diversidad y equidad, prejuicios, acontecimientos regionales actuales, así como la tendencia de la mente condicionada a minimizar o comparar.

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 la reactividad emocional o ponerse a la defensiva cuando se enfrenta a retos; y demuestra una curiosidad genuina por las experiencias de los participantes, sea cual sea la naturaleza de esas experiencias. También puede incluir la participación en conversaciones privadas, fuera del aula, con participantes individuales, según sea necesario).

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 compartida 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, sólo 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 puede decir: “si, 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 un sentido de:

- *Propósito 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 respuestas. 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, junto con humildad para aprender sobre las particularidades de las circunstancias específicas. 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, incluyendo el conocimiento de los enfoques sensibles al trauma, y la conciencia de los posibles sesgos; 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 las 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.

Referencias y más lecturas

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., Karunavira, Griffith, G.M. (2021) Essential Resources for Mindfulness Teachers, Routledge

Crane, R.S., Koerbel, L., Sansom, S., Yiangou, A. (2020) Assessing Mindfulness-Based Teaching Competence: Good Practice Guidance, *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956120973627>

Crane, R.S., Hecht, F.M., Brewer, J., Griffith, G.M., Hartogensis, W., Koerbel, L., Moran, P., Sansom, S., Yiangou, A., Kuyken, W., (2020) Can We Agree What Skilled Mindfulness-Based Teaching Looks Like? Lessons From Studying the MBI:TAC, *Global Advances in Health and Medicine*, 0: 1–11, doi.org/10.1177/2164956120964733

Crane, R.S., Kuyken, W. (2019) The Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC): reflections on implementation and development, *Current Opinion in Psychology, 28*:6–10, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.004> 2352-250X/ã

Crane, R.S. (2019) Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research: strengthening a key aspect of methodological rigor, *Current Opinion in Psychology, 28*:1–5, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.09.009> 2352-250X

Crane, R.S., Hecht, F.M. (2018), Intervention integrity in mindfulness-based research, *Mindfulness, 9* (5), 1370 – 1380, https://doi.org/10.1007/s12671-018-0886_3 Crane, R. S. (2017). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Distinctive Features*. Second edition. London: Routledge.

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. (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.

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.

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.

Evans, A., Griffith, G.M., Crane, R.S., Sansom, S. (2021) Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision (2021), *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121989949>

Griffith GM, Crane RS, Fernandez E, Giommi F, Herbette G, Koerbel L. (2021) Implementing the mindfulness-based interventions: teaching assessment criteria (MBI:TAC) in mindfulness teacher training programs. *Global advances in Health and Medicine*, <https://doi.org/10.1177/2164956121998340>

Griffith G. M., Crane, R. S., Karunavira, & Koerbel, L. (2021). The Mindfulness-Based Interventions: Teaching and Learning Companion (MBI:TLC). In R. S. Crane, Kaurnavira, & G. M. Griffith (Eds.), *Essential resources for mindfulness teachers*. Routledge.

Jung, C. G. (1928). *Contributions to Analytical Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kabat-Zinn, J. (1913). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Second Edition, 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.

Kenny, M., Luck, P., Koerbel, L. (2020) Tending the Field of Mindfulness-Based Programs: The Development of International Integrity Guidelines for Teachers and Teacher Training, *Global Advances in Health and Medicine*, doi.org/10.1177/2164956120923975

McCown, D. Reibel, D. & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching Mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer.

Santorelli, S.F., Meleo-Meyer, F., Koerbel, L., Kabat-Zinn, J. (2017) MBST Curriculum Guide, www.bangor.ac.uk/mindfulness/documents/mbsr-curriculum-guide-2017.pdf

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.

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 profesor/a de mindfulness

Profesor/a

Día y número de la sesión:

Asesor/a:

Día de la Evaluación:

Grabación en vídeo
en vivo

Observación en directo

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	Principiante avanzado 3	Competente 4	Avanzado 5	Experto 6
Cobertura, ritmo y organización del programa de las sesiones	<i>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.</i>						
Habilidades relacionales	<i>Autenticidad y potencia. Conexión y aceptación. Compasión y calidez. Curiosidad y respeto. Reciprocidad.</i>						
Encarnar mindfulness	<i>Enfoque en el momento presente. Capacidad de respuesta al momento presente. Estabilidad y alerta. Fundamentos actitudinales. La persona del profesor.</i>						
Guiando las prácticas de mindfulness	<i>Lenguaje — preciso y espacioso. Los aprendizajes clave de cada práctica están presentes. Elementos a considerar al guiar.</i>						
Transmitiendo los temas del curso a través de la investigación interactiva y la enseñanza didáctica	<i>Enfoque en la experiencia. Niveles del proceso de indagación. Habilidades de enseñanza/transmitiendo el aprendizaje. Fluidez.</i>						
Sosteniendo el entorno de aprendizaje en grupo	<i>Contenedor de aprendizaje. Desarrollo del grupo. Humanidad compartida. Estilo de liderazgo.</i>						

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

Dominio	Fortalezas en la enseñanza	Necesidades de aprendizaje
1. Cobertura, ritmo y organización del programa de la sesión		
2. Habilidades relacionales		
3. Encarnar 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		