



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**EFFECTO DE UNA INTERVENCIÓN DE MINDFULNESS EN
IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, BURNOUT
ACADÉMICO, MINDFULNESS DISPOSICIONAL Y
PERSPECTIVA DEL TIEMPO EN ESTUDIANTES DE
PEDAGOGÍA**

Tesis presentada al Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción para optar al Grado Académico de Magister en Psicología con Mención en Psicología de la Salud.

POR: YOSSELYN VALDEBENITO MONTECINO

Profesor Guía: PhD Cristián Oyanadel Véliz

Universidad de Concepción

Profesor Co-Guía: PhD David Cuadra Martínez

Universidad de Atacama

abril 2024

Concepción, Chile

A mi compañero de vida, por sostener mi mano e iluminar los días difíciles.

A mi madre, por su apoyo y amor incondicional.

A mi padre, que me acompaña desde el cielo.

A mi perseverancia, que me ha permitido lograr cada objetivo que me he propuesto.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi profesor guía, Dr. Cristián Oyanadel Véliz, quien me orientó durante todo el proceso, confió en mi trabajo y me permitió realizar una intervención en un tema que me apasiona. También agradezco a mi profesor co-guía, Dr. David Cuadra, por contribuir a esta investigación y por permitirme ser parte del proyecto FONDECYT 1201084.

Agradezco a la directora del programa de Magister en Psicología, Patricia Schmidt por su apoyo en temas financieros y administrativos.

Agradezco a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en especial al Vicedecano Don Oscar Herrera y a los docentes de primer y segundo año, por colaborar activamente con la investigación.

También agradezco a los estudiantes de pedagogía, por participar en la intervención y hacer que esta investigación fuera posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	8
Mindfulness	8
Mindfulness e Identidad Profesional Docente.....	14
Mindfulness y Burnout Académico.....	24
<i>Objetivo General</i>	35
<i>Objetivos Específicos</i>	35
MÉTODO	37
Diseño de investigación.....	37
Mindfulness disposicional.....	37
Identidad Profesional Docente.	38
Burnout Académico.	38
Perspectiva del Tiempo.....	38
Instrumentos	42
<i>Cuestionario Sociodemográfico</i>	42
<i>Five Facets of Mindfulness Questionnaire, FFMQ</i>	42
<i>Student Teacher Professional Identity Scale, STPIS</i>	43
<i>Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS</i>	45
<i>Escala de perfiles temporales de Zimbardo, ZTPi</i>	46
<i>Inventario de Tiempo para Adolescentes y Adultos-Actitudes de Tiempo,AATI-TA</i>	47
Procedimiento	48
Análisis de datos.....	57
Aspectos éticos.....	58
RESULTADOS	60
Descriptivos	60
Resultados Mindfulness Disposicional (FFMQ)	60
<i>Modelo lineal mixto sobre Describir</i>	62
<i>Modelo lineal mixto sobre Actuar con conciencia</i>	63
<i>Modelo lineal mixto sobre Ausencia de Juicio</i>	65
Resultados Identidad Profesional Docente (STPIS)	67

<i>Modelo lineal mixto sobre Identidad Profesional Docente</i>	67
Resultados Burnout Académico (MBI-SS)	68
<i>Modelo lineal mixto sobre Agotamiento</i>	69
<i>Modelo lineal mixto sobre Cinismo</i>	70
<i>Modelo lineal mixto sobre Autoeficacia</i>	71
Resultados Perspectiva del tiempo (ZTPI)	73
<i>Modelo lineal mixto sobre Pasado positivo</i>	73
<i>Modelo lineal mixto sobre Pasado Negativo</i>	75
<i>Modelo lineal mixto sobre Presente hedonista</i>	76
<i>Modelo lineal mixto sobre Presente Fatalista</i>	77
<i>Modelo lineal mixto sobre Futuro</i>	78
Resultados Perspectiva del tiempo (AATI-TA)	79
<i>Modelo lineal mixto sobre Pasado positivo</i>	81
<i>Modelo lineal mixto sobre Presente Negativo</i>	82
<i>Modelo lineal mixto sobre Presente Positivo</i>	83
<i>Modelo lineal mixto sobre Futuro Negativo</i>	84
<i>Modelo lineal mixto sobre Futuro Positivo</i>	85
REFERENCIAS	103
ANEXOS	122
Anexo I: Cuestionario Sociodemográfico	122
Anexo II: Cuestionario 5-FFMQ	123
Anexo III: Escala de Identidad Profesional de Estudiantes de Pedagogía (STPIS)	126
Anexo IV: Maslach Burnout Inventory-Students (MBI-SS)	127
Anexo V: Escala de Perfiles Temporales de Zimbardo (ZTPI)	128
Anexo VI: Inventario de Tiempo para Adolescentes y Adultos-Actitudes de Tiempo(AATI-TA)	129
Anexo VII: Consentimiento Informado	130
Anexo VIII: Intervención breve de Mindfulness	133
Anexo IX: Certificados de participación a la Intervención de Mindfulness	150
Anexo X: Hoja de autoregistro diario	151

ÍNDICE DE TABLAS

1.	Tabla N°1: Estructura de la intervención breve de mindfulness	52
2.	Tabla N°2: Estructura de taller de mindfulness	53
3.	Tabla N°3: Estadísticos descriptivos de FFMQ para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	60
5.	Tabla N°3.1: Modelo lineal mixto sobre Observar	61
6.	Tabla N°3.2: Modelo lineal mixto sobre Describir.....	62
7.	Tabla N°3.3: Modelo lineal mixto sobre Actuar con conciencia	63
8.	Tabla N°3.4: Modelo lineal mixto sobre Ausencia de Juicio	65
9.	Tabla N°3.5: Modelo lineal mixto Ausencia de reactividad	66
10.	Tabla N°4: Estadísticos descriptivos de STPIS para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	67
11.	Tabla N°4.1: Modelo lineal mixto sobre Identidad Profesional Docente.....	67
13.	Tabla N°5: Estadísticos descriptivos de MBI-SS para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	69
13.	Tabla N°5.1: Modelo lineal mixto sobre Agotamiento.....	69
14.	Tabla N°5.2: Modelo lineal mixto sobre Cinismo	70
15.	Tabla N°5.3: Modelo lineal mixto sobre Autoeficacia	71
16.	Tabla N°6: Estadísticos descriptivos de ZTPI para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	73
17.	Tabla N°6.1: Modelo lineal mixto sobre Pasado Positivo	73
18.	Tabla N°6.2: Modelo lineal mixto sobre Pasado Negativo.....	74

19.	Tabla N°6.3: Modelo lineal mixto sobre Presente Hedonista	75
20.	Tabla N°6.4: Modelo lineal mixto sobre Presente Fatalista	76
21.	Tabla N°6.5: Modelo lineal mixto sobre Futuro.....	77
22.	Tabla N°7: Estadísticos descriptivos de AATI-TA para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	79
23.	Tabla N°7.1: Modelo lineal mixto sobre Pasado Negativo.....	79
24.	Tabla N°7.2: Modelo lineal mixto sobre Pasado Positivo	81
25.	Tabla N°7.3: Modelo lineal mixto sobre Presente Negativo	82
26.	Tabla N°7.4: Modelo lineal mixto sobre Presente Positivo.....	83
27.	Tabla N°7.5: Modelo lineal mixto sobre Futuro Negativo.....	84
28.	Tabla N°7.6: Modelo lineal mixto sobre Futuro Positivo	85

ÍNDICE DE FIGURAS

1.	Figura N°1: Diagrama de flujo de selección de muestra	41
2.	Figura N°2: Gráfico de la dimensión Observar para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	61
3.	Figura N°3: Gráfico de la dimensión Describir para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	62
4.	Figura N°4: Gráfico de la dimensión Actuar con conciencia para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	64
5.	Figura N°5: Gráfico de la dimensión Ausencia de juicio para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	65
6.	Figura N°6: Gráfico de la dimensión Ausencia de reactividad para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	66
7.	Figura N°7: Gráfico de Identidad Profesional Docente para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	68
8.	Figura N°8: Gráfico de la dimensión Agotamiento para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	69
9.	Figura N°9: Gráfico de la dimensión Cinismo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	70
10.	Figura N°10: Gráfico de la dimensión Autoeficacia para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest	72

11.	Figura N°11 Gráfico de la dimensión Pasado Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	74
12.	Figura N°12: Gráfico de la dimensión Pasado Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	75
13.	Figura N°13: Gráfico de la dimensión Presente Hedonista para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	76
14.	Figura N°14: Gráfico de la dimensión Presente Fatalista para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	77
15.	Figura N°15: Gráfico de la dimensión Futuro para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	78
16.	Figura N°16: Gráfico de la dimensión Pasado Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	80
17.	Figura N°17: Gráfico de la dimensión Pasado Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	81
18.	Figura N°18: Gráfico de la dimensión Presente Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	82
19.	Figura N°19: Gráfico de la dimensión Presente Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	83
20.	Figura N°20: Gráfico de la dimensión Futuro Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	84
21.	Figura N°21: Gráfico de la dimensión Futuro Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest	85

RESUMEN

Durante la formación universitaria los estudiantes de pedagogía construyen una parte importante de la identidad profesional que los identifica como docentes, sin embargo, es justamente en este periodo donde los estudiantes también se ven expuestos a altos niveles de estrés llegando a desarrollar en algunos casos burnout académico. La evidencia refiere que las intervenciones de mindfulness impactan en estas variables y que además aumentan los niveles de mindfulness y de perspectiva del tiempo. El objetivo de este estudio fue determinar el efecto de una intervención de mindfulness en la identidad profesional docente, el burnout académico, el mindfulness disposicional y la perspectiva del tiempo de los estudiantes. Se realizó un estudio experimental con un grupo de intervención y un grupo control pasivo en lista de espera, con mediciones pre y post intervención. La intervención tuvo una estructura de cuatro sesiones, realizadas una vez a la semana. Se aplicaron los instrumentos STPIS, MBI-SS, FFMQ, ZTPI y AATI-TA. El análisis de los datos se realizó mediante un modelo lineal mixto. Los resultados indican que la intervención de mindfulness aumentó de manera significativa los niveles de mindfulness y de perspectiva del tiempo, pero no mostró efectos significativos en la identidad profesional docente y el burnout académico. Se analizan las implicancias de estos hallazgos para la construcción de futuras intervenciones de mindfulness con estudiantes de pedagogía, teniendo en consideración la falta de estudios que investiguen dichas variables en esta población.

Palabras clave: intervención de mindfulness, identidad profesional docente, burnout académico, mindfulness disposicional, perspectiva del tiempo

ABSTRACT

During university training, pedagogy students build an important part of the professional identity that identifies them as teachers; however, it is precisely during this period that students are also exposed to high levels of stress, in some cases developing academic burnout. The evidence indicates that mindfulness interventions impact these variables and also increase levels of mindfulness and time perspective. The objective of this study was to determine the effect of a mindfulness intervention on teachers' professional identity, academic burnout, dispositional mindfulness, and students' time perspective. An experimental study was carried out with an intervention group and a passive control group on a waiting list, with pre- and post-intervention measurements. The intervention had a structure of four sessions, carried out once a week. The STPIS, MBI-SS, FFMQ, ZTPI and AATI-TA instruments were applied. Data analysis was performed using a linear mixed model. The results indicate that the mindfulness intervention significantly increased the levels of mindfulness and time perspective but did not show significant effects on teacher professional identity and academic burnout. The implications of these findings for the construction of future mindfulness interventions with student teachers are analyzed, taking into consideration the lack of studies that investigate these variables in this population.

Keywords: mindfulness intervention, teaching professional identity, academic burnout, dispositional mindfulness, time perspective

INTRODUCCIÓN

Adaptación de los estudiantes de pedagogía a la Universidad

Los estudiantes universitarios atraviesan una etapa desafiante, puesto que además de ser un período de transición entre la adolescencia y la adultez, también representa una temporada que requiere adaptación frente a las relaciones interpersonales, el aprendizaje, la vida universitaria y las propias emociones (Dong et al., 2021). Este periodo se caracteriza por ser un proceso de cambios donde los estudiantes deben enfrentar diversas demandas, lo que los posiciona como una población de riesgo frente al desarrollo de patologías de salud mental y por consecuencia, al abandono de las actividades académicas (Dong et al., 2021; Fuentes et al., 2022).

Los estudiantes de pedagogía suelen presentar trastornos asociados al estrés y bajos niveles de bienestar, así como también evidencian sobrecarga emocional y agotamiento de los recursos emocionales (Karing & Beelmann, 2018). Además, durante esta etapa los estudiantes de las carreras de pedagogía, en base a sus experiencias en la formación y en el acercamiento al ejercicio de la profesión, requieren construir un sistema de significados que los identifique como docentes, siendo la formación inicial una etapa crucial para la construcción de esta identidad (Cuadra-Martínez et al., 2021). Sin embargo, muchas veces este proceso de construcción de la identidad profesional en la educación superior no se encuentra apoyado sistemáticamente por los programas de estudio y los formadores de profesores, por lo que son los propios estudiantes quienes utilizan estrategias personales para llegar a identificarse con la profesión (Cuadra-Martínez et al., 2021).

Identidad Profesional Docente y Burnout Académico en la formación inicial

Es importante agregar que, si bien la identidad profesional docente está evolucionando de manera constante, es en el periodo de formación inicial donde se constituye principalmente. Es así, como esta identidad surge a propósito de tensiones y luchas internas de los docentes en formación, y es influenciada por sus experiencias del pasado y del presente (Rodrigues & Mogarro, 2019). Por consiguiente, los primeros años de formación docente son catalogados como un periodo sensible para que los estudiantes aprendan a afrontar el estrés y lidiar con el agotamiento. Sumado a esto, es precisamente en esta etapa donde surgen exigencias desde la formación, puesto que dentro de los objetivos centrales se encuentra entregar una educación de calidad, instruir profesionales que disfruten de su labor y que además se muestren comprometidos con su rol en el largo plazo (Garner et al., 2018).

De la misma manera, cabe señalar que la docencia es una de las profesiones donde se requiere mayor capacidad de regulación emocional, tanto para el manejo de las propias emociones como del aula propiamente tal (Wimmer et al., 2019). Esto porque el ejercicio de la docencia exige un alto nivel de interacción con los alumnos, los compañeros de trabajo, los padres y la sociedad, lo que muchas veces puede resultar estresante para los docentes (Juul et al., 2021). Prácticas que muchas veces se encuentran arraigadas en la identidad profesional docente, en donde uno de los significados del ser profesor implica el autosacrificio y heroísmo para asegurar la calidad educativa, incluso por sobre su propio bienestar y salud mental (Cuadra et al., 2015; Palacios et al., 2022). Es así como hoy en día se espera que los docentes tengan la capacidad de apoyar emocionalmente a sus alumnos y que además logren autorregularse. De igual modo, se les exige que permanezcan enfocados y que redirijan la atención de los estudiantes a la clase (Tarrasch, 2019).

Es dentro de ese contexto que se ha potenciado en los docentes el desarrollo de habilidades sociales y emocionales tales como la autorregulación, autoconciencia, toma de decisiones, forma de relacionarse, aprendizaje colaborativo emocional, social y académico. Todo esto con el propósito de fomentar estas competencias como un factor protector del bienestar y la salud (Carvalho et al., 2021). Esto se extrapola a los docentes en formación, puesto que la sociedad actual requiere que los docentes que van a enseñar a las futuras generaciones sean competentes en el ámbito académico, pero que también presenten equilibrio a nivel emocional (Kerr et al., 2017). Es así como las competencias relacionales se vuelven relevantes en la profesión, siendo necesario fortalecer estas habilidades en los estudiantes como una manera de prepararlos para la praxis laboral (Juul et al., 2021).

Por consiguiente, la praxis educativa puede significar una experiencia abrumadora para ellos, ya que conlleva horarios exigentes, una alta carga de trabajo y presiones de diversa índole, lo que contribuye a que los estudiantes se sientan estresados y agotados (Kerr et al., 2017). En ese marco, algunos estudiantes de educación superior no logran desarrollar las estrategias más adecuadas para hacer frente a las demandas académicas y es ahí donde se manifiesta el síndrome de burnout académico, el cual se caracteriza por la presencia de actitudes negativas; sensación de no poder más tanto a nivel físico como intelectual, desvalorización, desinterés en el estudio y pérdida de la autoeficacia (Rosales & Rosales, 2013).

Adicionalmente, según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022) las pedagogías se encuentran dentro de las carreras con mayores bajas en relación a la disminución de la matrícula, con un promedio de un -11,2%. De igual modo, según un análisis realizado por el Centro de Investigación avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE, 2021) la tasa de deserción de los estudiantes de pedagogía se encuentra en un 30,4% y se focaliza

principalmente en el segundo año de carrera. En tal sentido, queda en evidencia que los estudiantes de pedagogía podrían presentar competencias emocionales deficientes, ya que no cuentan con las habilidades para trabajar en equipo, adaptarse a los cambios, regular sus emociones y dirigir personas. Este déficit en términos de competencias emocionales nos indica que no se encuentran preparados para integrarse laboralmente de manera exitosa (Cuadra et al., 2018; Pegalajar & López, 2015).

Cabe destacar que son escasos los programas de formación docente que aborden las necesidades tanto profesionales como individuales de los estudiantes para afrontar las demandas de la profesión. Esto resulta paradójico, puesto que Bernay (2014) refiere que al considerar estrategias de afrontamiento para estos estresores se logra un mayor nivel de retención de los estudiantes. Por ende, la formación inicial docente debe tener en cuenta el fortalecimiento de las competencias emocionales, potenciando que los estudiantes sean conscientes de sí mismos, que reconozcan y manejen sus emociones, lo cual es fundamental para que la enseñanza sea de calidad (Pegalajar & López, 2015).

Precisamente la formación de la identidad profesional docente, como proceso sistemático en educación superior, requiere de estrategias educativas que le permitan al estudiante ser consciente de lo que significa ser profesor y en qué tipo de profesor se está transformando. Implica además ser consciente de las competencias necesarias para el ejercicio docente, entre estas, competencias socioemocionales que le permitan enfrentar el estrés y manejar las emociones, lo cual podría ser una dimensión clave en la construcción de la IP del profesor (Cuadra et al., 2018). Es así como la inclusión de estas habilidades en los programas de formación universitaria resulta ineludible, fomentando de esta manera la preparación de los futuros maestros en el ejercicio de la profesión (Wimmer et al., 2019).

Mindfulness y formación inicial docente

Aunque las necesidades mencionadas anteriormente no son abordadas en la formación de los futuros docentes, los estudios han indicado que el mindfulness podría dar respuesta al desarrollo de estas capacidades cognitivas y emocionales (Tarrasch, 2019). Es así como estos elementos empezarían a incorporarse en la medida que se incluya al mindfulness en los programas de formación (Kerr et al., 2017).

En ese sentido, Wimmer et al. (2019) refieren que el entrenamiento en mindfulness contribuye a que los docentes en formación tengan una mayor capacidad para regular las emociones y que las estrategias que utilicen sean más funcionales, esto debido a que el mindfulness aumenta la reevaluación cognitiva y disminuye la rumiación. Juul et al. (2021) señalan que una intervención de mindfulness ha mostrado grandes efectos en la mejora de la salud mental de los estudiantes de pedagogía, indicando un aumento en los niveles de bienestar, una reducción del estrés y una disminución considerable en la sintomatología ansiosa y depresiva. De igual modo, exponen que la práctica de mindfulness podría ser un mecanismo a través del cual los estudiantes de pedagogía mejoren las competencias relacionales tan necesarias en la docencia.

Cabe mencionar que los efectos del mindfulness también tienen incidencia en la construcción de la identidad profesional docente, puesto que al potenciar la experiencia momento a momento se está favoreciendo una claridad mental que, a su vez otorga sentido de conocimiento hacia uno mismo y la vocación (Ergas & Ragoonaden, 2020). Es decir, el mindfulness podría asociarse al desarrollo de una mayor consciencia en los estudiantes de pedagogía, sobre quiénes son como futuros docentes y en qué tipo de profesor se están convirtiendo, favoreciendo así la construcción de una identidad profesional más razonada.

Esto se condice con lo señalado por Hirshberg et al. (2020) quienes evidenciaron que una intervención de mindfulness se relaciona significativamente con prácticas de enseñanza más efectivas entre los futuros docentes, puesto que incide en que mejoren considerablemente los apoyos educativos que les entregan a sus estudiantes y la manera en cómo organizan y estructuran el aula. Este descubrimiento resulta relevante puesto que, para que los docentes puedan construir identidades profesionales más robustas se hace necesario que acepten las dificultades, presiones e impedimentos que limiten su crecimiento (Ergas et al., 2018).

Mindfulness y perspectiva del tiempo

Así pues, el mindfulness se ha impulsado como una herramienta de desarrollo profesional que permite gestionar las exigencias de la docencia, sin embargo, existen pocos estudios que investiguen el efecto de este entrenamiento en profesores y no se ha logrado consenso sobre los formatos de intervención más recomendados, por lo tanto, se hace necesaria la inclusión de investigaciones empíricas más rigurosos en el área (Flook et al., 2013).

En alusión a esta falencia, los estudios también señalan que el mindfulness permite aceptar y disfrutar el momento presente, así como mostrar una actitud positiva y de aceptación con el pasado y evidenciar metas a futuro. Estas dimensiones de la perspectiva del tiempo están relacionadas con el mindfulness e influyen en los procesos de autorrealización y de crecimiento personal (Fuentes et al., 2022). Por consiguiente, se ha vislumbrado que la perspectiva del tiempo puede tener una incidencia en el burnout de los docentes en la praxis de su rol, sin embargo, a pesar de la extensa literatura existente aún no se ha profundizado en el tema y no se ha esclarecido su rol en el burnout (Meidani et al., 2019).

Considerando lo anteriormente expuesto es que surge la interrogante ¿Cuál es el efecto de una intervención de mindfulness en la identidad profesional docente, el burnout académico, el

mindfulness disposicional y la perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía de la
Universidad de Concepción?

MARCO TEÓRICO

Mindfulness

El mindfulness se ha definido como “la conciencia que surge al prestar atención deliberadamente, en el momento presente y sin juzgar, al desarrollo de la experiencia momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003, p.144). Uno de sus principales objetivos es mejorar la capacidad de ser consciente de la vida diaria (Carlson, 2016). Promueve una actitud libre de prejuicios que incita a los individuos a observar y aceptar sus pensamientos, sentimientos y sensaciones, sin intentar modificarlos (Fabbro et al., 2020).

Si bien es cierto el mindfulness proviene de una tradición budista, no es una práctica exclusivamente budista, puesto que la capacidad de ser conscientes es inherente a la condición humana, por lo tanto, todos somos conscientes en diferentes grados, momento a momento. La contribución budista más bien consiste en entregar maneras de cultivar y potenciar esa habilidad para llevarla a las diferentes áreas de la vida (Kabat-Zinn, 2003).

El mindfulness apunta a cambiar la relación que sostienen las personas con sus pensamientos, emociones y reacciones corporales, potenciando la habilidad de “descentramiento”, es decir, la capacidad de tomar distancia y observar, sin caer en las reacciones automáticas (Andaur y Berger, 2018). En otras palabras, el mindfulness implica una observación de los sucesos mentales con una actitud de curiosidad y aceptación, fomentando el aprendizaje de que los contenidos de la mente son transitorios y cambiantes. De igual modo, permite que el observador permanezca en ese lugar de distancia y no se confunda con el contenido mental (Hervás et al., 2016).

Shapiro et al. (2006) en su modelo teórico sobre los mecanismos del mindfulness, plantean que la intención, la atención y la actitud son los tres componentes centrales de su

funcionamiento, los cuales ocurren de manera simultánea y forman parte del mismo proceso. El primer axioma es la intención, la cual es dinámica y responde al por qué se está practicando. El segundo componente es la atención, lo que implica observar los contenidos de la propia experiencia tanto interna como externa, momento a momento. El tercer axioma es la actitud, lo que involucra la cualidad actitudinal con el que se trae la atención, es decir, al incorporar intencionalmente la paciencia y la compasión se deja de evitar las experiencias displacenteras. En este modelo se establece que la intención, la atención y la actitud generan un cambio de perspectiva denominado reperibir. Esta nueva perspectiva implica la capacidad de no identificarse con los pensamientos y emociones, y poder observar la experiencia con mayor claridad y objetividad. Dicho mecanismo de acción es lo que conduce a los cambios y resultados positivos del mindfulness (Shapiro et al., 2006).

El mindfulness conlleva una visión profunda de la mente y el mundo, por lo que implica indagar de manera constante en ¿qué es lo que se está observando? y ¿quién está atendiendo a eso? Por lo tanto, la práctica del mindfulness se va desarrollando a través del tiempo, requiriendo de disciplina y regularidad diaria para presentar mejoras considerables (Kabat- Zinn, 2003). Sin embargo, la práctica de mindfulness no tiene como objetivo llegar a algún lado o reparar algo, sino más bien, es una invitación a descubrir el mundo interno y externo de ese momento, es decir, a estar donde ya se está. Esto implica que las personas se involucren por completo en la experiencia del momento presente, la cual muchas veces está distorsionada por la rutina y la costumbre (Kabat-Zinn, 2003). Se suele diferenciar entre la práctica formal e informal de mindfulness, en la primera se busca mantener un estado y un proceso de mindfulness en ausencia de otras actividades, y en la segunda, los sujetos realizan alguna actividad posterior a haber realizado una activación de estado de mindfulness. Cabe destacar que, tanto la práctica formal

como la informal potencian el mindfulness como rasgo (Hervás et al., 2016). Las intervenciones en mindfulness contemplan una formación en meditación de atención plena, con prácticas tanto en sesión como en casa e incluyen un aprendizaje experiencial a través de ejercicios que les permitan a los practicantes vincularse de una forma más curiosa y compasiva con el momento presente (Carroll et al., 2022).

La evidencia señala que la práctica de mindfulness tiene efectos en procesos cognitivos tales como la memoria de trabajo, la memoria específica, la atención selectiva y sostenida y la atención ejecutiva (Hervás et al., 2016). Es así como el mindfulness se puede entender como una variable que define el nivel de consciencia y la habilidad para autorregular la atención que cada persona tiene (Stolarski et al., 2016).

Por otra parte, Dong et al. (2018) señalan que la práctica de mindfulness permite una mayor capacidad de regulación emocional y genera que los niveles de reactividad emocional sean más bajos. Esto sucede porque el mindfulness reduce la identificación de las personas con sus pensamientos y emociones angustiantes, pudiendo tomar distancia de ellos y siendo capaces de elegir pensamientos y conductas más efectivas para gestionar el estrés (Birchinall et al., 2019). En tal sentido, Oyanadel et al. (2023) refieren que la capacidad de actuar con consciencia y no juzgar las experiencias internas es esencial para la regulación emocional.

En síntesis, desde la mirada de la psicología el mindfulness es empleado para generar un incremento de la atención y de la capacidad responsiva frente a ciertos procesos mentales que potencian el malestar psicológico y las conductas desadaptativas (Hodann-Caudevilla & Serrano-Pintado, 2016).

Mindfulness disposicional

El mindfulness se puede conceptualizar y operacionalizar como un estado o como un rasgo, como estado hace alusión a un episodio momentáneo de atención que se induce mediante algún ejercicio de mindfulness., y como rasgo refleja una tendencia general, una capacidad que, si bien es estable, también se puede entrenar (Carlson, 2013).

Al hablar de mindfulness disposicional se hace alusión al mindfulness como rasgo, es decir, a la capacidad inherente de cada individuo para permanecer conscientes (Didonna, 2014). En concreto, las personas pueden tener habilidades de consciencia sin tener entrenamiento en mindfulness, lo que no es excluyente de que a través del entrenamiento también puedan aumentar su rasgo de mindfulness (Carlson, 2013).

Este rasgo conlleva diversos procesos como la aceptación, la observación y la no-reacción, los cuales se han ido desglosando y ahora cada uno configura un elemento en específico (Hervás et al., 2016).

El mindfulness disposicional se evalúa a través de medidas de autoinforme como el Five Facet Mindfulness Questionnaire, (FFMQ) (Baer, 2008) y la escala Mindful Attention Awareness Scale, (MAAS) (Soler et al., 2012), instrumentos que identifican la capacidad disposicional de cada sujeto para estar atento y consciente de su experiencia.

Mindfulness y Autocompasión

Otro constructo que surge de una tradición budista es la autocompasión. La definición de autocompasión no es tan distinta de la de compasión. La compasión conlleva estar receptivo al sufrimiento de otras personas y a querer de algún modo aliviar ese sufrimiento. También implica amabilidad y comprensión sin juicio, entendiendo que todos los humanos cometen equivocaciones. De manera muy similar, la autocompasión supone estar abierto y conmocionado

por el propio dolor, teniendo una actitud comprensiva y libre de juicios hacia los propios fracasos. También implica cuidarse a uno mismo desde la bondad (Neff, 2003).

La autocompasión comprende tres elementos que interactúan entre sí: la bondad hacia sí mismo versus la autocrítica, el sentido de humanidad versus el aislamiento, y el mindfulness versus la sobre identificación cuando ocurren pensamientos y sentimientos dolorosos para la persona (Neff & Germer, 2013). Es decir, la autocompasión conlleva ser comprensivo con uno mismo en los momentos de sufrimiento o fracaso, en vez de ser altamente autocrítico. Implica entender la propia experiencia como parte de una experiencia humana más general y no como hechos aislados. Y supone no identificarse con los pensamientos y emociones dolorosos (Neff, 2003).

Para la tradición budista, el mindfulness y la autocompasión son dos aristas de la misma figura, teniendo beneficios que se sobreponen en sí pero que resultan únicos en el bienestar de las personas. Por lo tanto, el entrenamiento en mindfulness es una manera de aumentar los niveles de autocompasión (Neff & Germer, 2013). Esto tiene sentido porque el entrenamiento en mindfulness conlleva que las personas aprendan a cultivar una actitud de bondad y compasión hacia sí mismos, en especial frente a los momentos difíciles del trabajo y de la vida en general (Roeser et al., 2013).

Los estudios reportan que los sujetos que presentan mayores niveles de autocompasión experimentan mejores indicadores de salud psicológica y resiliencia en comparación con aquellos que no muestran autocompasión (Neff et al., 2008). De igual modo, se ha evidenciado que la autocompasión se relaciona con una satisfacción con la vida más alta, menos autocrítica, y menores niveles de depresión y ansiedad (Neff & Vonk, 2009).

Mindfulness en la docencia

En relación a la aplicación del mindfulness en la docencia, los estudios indican que la práctica de mindfulness produce diversos beneficios en los profesores. Entre ellos se puede mencionar un mejor manejo de conflictos, mayor gestión de las emociones y del estrés, un nivel más alto de conciencia, claridad mental y estados de relajación (DiCarlo et al., 2019). Felver (2016) menciona que la práctica de mindfulness genera mayores niveles de bienestar y conciencia, así como también mejora las capacidades reflexivas, el establecimiento de intenciones y conecta a los docentes con la motivación por enseñar.

Andaur y Berger (2018) realizaron una intervención de mindfulness en Chile, donde encontraron que los docentes del grupo experimental presentaron una capacidad más alta de atender al momento presente y a los pensamientos que surgen en el mismo, indicando además que mostraron la habilidad de poder elegir cómo reaccionar frente a diversas situaciones. En tal sentido, Roeser et al. (2013) mencionan que el entrenamiento en mindfulness permite que los docentes monitoreen sus reacciones internas frente a eventos emocionalmente desafiantes, teniendo la capacidad de identificar cuándo están dominados por una emoción y en qué momento requieren calmarse antes de responder. Los autores indican que el afrontamiento más efectivo de estas situaciones genera que estén más disponibles para gestionar el aula, relacionarse con otros y motivar a los estudiantes.

En lo que respecta a la formación docente, Park et al. (2019) señalan que existen tres fundamentos básicos del mindfulness que posibilitan que los estudiantes de pedagogía aprendan sobre sí mismos y apliquen su nuevo nivel de conciencia en la praxis docente. El primer principio hace alusión a traer la atención al momento presente, lo que permite que los futuros profesores puedan reflexionar y entender lo que está sucediendo con sus conductas, emociones y

pensamientos, logrando de esta manera responder con mayor sensibilidad a los requerimientos de los estudiantes. El segundo fundamento es la capacidad de no juzgarse a sí mismo y mantener la mente abierta, lo que potencia que los maestros en formación puedan verse a sí mismos desde otra vereda y desarrollen la habilidad de no juzgar a sus estudiantes. El tercer principio hace alusión a la intencionalidad, es decir, la capacidad de ser conscientes del propósito de las conductas, lo que fomentaría que los estudiantes de pedagogía puedan ejercer esta intencionalidad en la práctica de su enseñanza.

De manera adicional, Dong et al. (2021) encontraron que el mindfulness se asocia de manera positiva con la adaptación a la universidad, puesto que la aceptación de la experiencia, la visión sin juicios y la orientación al momento presente, facilitan el ajuste de los estudiantes a los nuevos desafíos y al estrés de los cambios. Es dentro de ese contexto donde toman relevancia las intervenciones en mindfulness, las cuales permiten aceptar las experiencias sin juzgarlas, mejorando la introspección, la concentración y los niveles de conciencia (Dong et al., 2018). En tal sentido, Seney y Mishou (2018) recalcan la importancia de crear programas que les permitan a los docentes reevaluar los escenarios emocionalmente desafiantes y responder de manera efectiva, teniendo en cuenta sus propias necesidades y el clima del aula en general.

Mindfulness e Identidad Profesional Docente

Identidad Personal

Erikson (1950) plantea en su teoría psicosocial que la identidad es una construcción multidimensional que comprende aristas cognitivas, morales, sociales y culturales. Señala que los individuos construyen su identidad a lo largo de toda su vida, en especial cuando se ven enfrentados a cambios significativos tanto de su desarrollo como del medio ambiente. Sin embargo, es durante la adolescencia donde la construcción de la identidad juega un rol central a

propósito de los cambios emocionales, sociales, biológicos y cognitivos que ocurren en dicho periodo (Crocetti et al., 2023). Por lo mismo, Erikson (1950) refiere que la principal tarea de la adolescencia es poder resolver el conflicto de confusión de identidad versus identidad, esto se traduce en que los sujetos buscan descubrir sus capacidades y debilidades, así como también los roles que pueden representar en el futuro. Quienes logran realizar de manera adecuada esta tarea pueden unificar de manera consciente el yo y tienen claridad del rol que desean seguir. En caso contrario, quienes no son capaces de llevar a cabo esta tarea, pierden su sentido de dirección y no logran identificar los roles en la vida. En términos generales se espera que durante esta etapa los sujetos descubran sus habilidades y confíen en ellas, pudiendo elaborar un sentido más exacto acerca de quienes son.

En esa misma línea, Sepúlveda (2020) menciona que la identidad es un proceso que se construye de manera activa y que tiene tres dimensiones: unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con los otros. La unidad del sí mismo es la consideración de características físicas, psicológicas y valóricas que hacen que cada persona sea única y diferente. La integración del sí mismo corresponde a la unificación de las experiencias significativas a lo largo de la vida, considerando los roles que se han asumido en los distintos grupos nucleares. Por último, la integración con otros es la incorporación de los vínculos en el sentido de sí mismo a través de la pertenencia a distintos grupos humanos.

En tal sentido, la unificación del yo personal con el profesional es un elemento necesario para que se genere la identidad profesional docente (Huang et al., 2022), puesto que tal como lo plantea Chong (2011) en la construcción de la identidad profesional docente convergen dos factores cruciales, el sentido de sí mismo como individuo y el sentido de sí mismo como profesor.

Identidad Profesional Docente

La identidad profesional docente comprende los significados, percepciones y el autoconocimiento que los maestros tienen de sí mismos. Es, por lo tanto, un proceso multidimensional, inestable y cambiante, que está sujeto a las constantes reinterpretaciones que los docentes realizan en sus discursos y experiencias (Rodrigues & Mogarro, 2019). Representa la forma en que los maestros se ven a sí mismos en relación a su profesión, por lo tanto, implica un conjunto de conocimientos, sentimientos y emociones que los llevan a autodefinirse como tal (Bolívar et al., 2014).

La identidad profesional es una dimensión personal que se configura en interacción con el contexto, responde a lo que significa ser docente, integrando el sentido de la profesión, creencias sobre la autoeficacia personal, una autoimagen docente y un conjunto de conocimientos que habilitan para el ejercicio de la docencia (Beijaard, 2019). Se configura a partir de la motivación que subyace al deseo de ser docente y al ideal que se pretende alcanzar, estipulando las condiciones para que los sujetos definan su perspectiva en relación a cómo actuar, cómo ser y cómo dimensionar el rol de docente (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017).

La identidad profesional comprende múltiples dimensiones e integra la identidad personal, se puede considerar como un proceso y un producto a la vez. Como proceso, comprende una transformación de la visión profesional de las personas al tomar en cuenta factores contextuales, sociales y personales. Como producto, es el cúmulo de representaciones que las personas se atribuyen para definirse como profesionales, a propósito de la interacción entre las características individuales y las relacionadas con la profesión (Cuadra-Martínez et al., 2021).

Hanna et al. (2020) señalan que la identidad profesional docente está compuesta por seis dimensiones: la autoimagen que hace alusión a la forma en cómo se ven los docentes y cómo se identifican con su rol. La autoeficacia, que considera las creencias que tienen acerca de sus capacidades para realizar actividades docentes de manera eficiente. El compromiso que se refiere a la dedicación que entregan para llegar a ser docentes. La motivación que engloba elementos emocionales, los cuales actúan como un impulso para convertirse en profesores. La percepción de la tarea, que hace referencia a las creencias sobre lo que es una enseñanza adecuada. Y, por último, la satisfacción laboral que se entiende acerca de cómo se sienten los docentes en el ejercicio de la profesión.

Construcción de la Identidad Profesional Docente

Los teóricos difieren en el modo en cómo definen y abordan la identidad profesional, sin embargo, existe consenso en que es un proceso continuo y en constante cambio. De igual manera, se ha aceptado que está influida por las experiencias de aprendizaje y vivencias emocionales de los docentes, así como también por el contexto laboral, los compañeros de trabajo, las características individuales y las actitudes pedagógicas (Pillen et al., 2013). Cuadra-Martínez et al. (2021) señalan que la identidad profesional se caracteriza por ser dinámica e intersubjetiva, y que configura un elemento esencial para comprender la vida profesional de los profesores. Esto se condice con lo señalado por Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017), quienes indican que la identidad docente es diversa, compleja y dinámica, y que se construye a propósito de elementos personales, experiencias emocionales y vivencias en el aula. Por lo tanto, va sufriendo modificaciones en el proceso de formación docente y en la praxis profesional. En consecuencia, un mayor desarrollo de la identidad profesional docente genera un mejor desempeño y un compromiso más alto, además de un mayor bienestar en los docentes.

En un estudio secundario, Cuadra-Martínez et al. (2021) encontraron que existe una serie de factores que influyen en la identidad profesional docente de los estudiantes de pedagogía: la formación inicial, las características psicológicas de los estudiantes y factores socioculturales. En lo que respecta a la formación inicial, señalan que aquellos programas de estudio que integran los conocimientos teóricos-prácticos, el trabajo en equipo, la reflexión, el aprendizaje autorregulado y las actividades pedagógicas son los que logran mayores niveles de identidad profesional. De igual modo, incide la figura del mentor y del académico, ya que éstos deben establecer vínculos de confianza y apoyo con los estudiantes para que se genere un desarrollo reflexivo de la identidad profesional. Asimismo, dentro de la formación inicial juega un rol fundamental la práctica profesional, la cual debe contar con una planificación adecuada e iniciar lo más pronto posible, permitiendo de esta manera que los estudiantes reciban el apoyo que necesitan. Respecto a las características psicológicas de los estudiantes, se considera que la personalidad, las habilidades cognitivas, las experiencias personales y formativas de la infancia, y las creencias sobre la profesión, son esenciales para la construcción de la identidad profesional. Por último, en relación a los factores socioculturales, los autores señalan que una apropiada incorporación de los estudiantes con una comunidad que organice, forme y regule la profesión docente, es un componente relevante para la identidad profesional docente.

Algunos autores han estudiado la identidad profesional desde su dimensión subjetiva, considerando las teorías subjetivas, esto es, las explicaciones intuitivas (Flick, 2018) que se tienen sobre su construcción. Por ejemplo, Pereira-Bravo et al. (2022) señalan que las teorías subjetivas son una pauta de creencias desde donde es factible comprender el proceso de construcción de la identidad profesional. Castro et al. (2022) refieren que las teorías subjetivas contribuyen a la construcción de la identidad profesional docente, tanto en la formación

académica de los estudiantes como a lo largo de su vida. Las teorías subjetivas son conjeturas que las personas crean desde su primera infancia, considerando las experiencias de la vida diaria y las interacciones sociales, y que les permiten entender el mundo y su propia conducta. Es decir, las teorías subjetivas engloban las cogniciones de percepción que los estudiantes tienen sobre sí mismos y el mundo. Dichos autores mencionan que las teorías subjetivas que cobran mayor relevancia para la construcción de la identidad profesional son las teorías acerca de la labor docente y sobre los procesos de enseñanza. Ambas comprenden creencias acerca del trabajo del profesor y sobre el papel de los maestros, y son las que más sufren modificaciones a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica. Igualmente, Castro et al. (2022) señalan que las experiencias de prácticas durante la formación académica es de los componentes que más fomenta el desarrollo de la identidad profesional docente.

En esa misma línea, Pereira-Bravo et al. (2022) buscaron describir las teorías subjetivas que surgen en las prácticas tempranas de los estudiantes de pedagogía en relación a la identidad profesional. Su investigación arrojó que existe una fuerte relación entre cursar una práctica temprana y un cambio en la manera en cómo los estudiantes entienden la profesión en sí, cómo comprenden la labor docente y la forma en cómo se definen como profesores. De igual modo, encontraron que el apoyo social percibido y el clima escolar son esenciales para la construcción de la identidad profesional, puesto que estos elementos proporcionan un ambiente seguro para que los estudiantes se sobrepongan de las condiciones adversas y desarrollen la identidad profesional. Asimismo, Huang y Wang (2021) refieren que la identidad profesional es un constructo sensible al contexto, que va cambiando a través del tiempo. Señalan que la formación universitaria y las prácticas docentes son elementos cruciales para la configuración de dicha identidad, puesto que durante este periodo los estudiantes obtienen conocimientos y herramientas

pedagógicas que les permiten modificar sus creencias, desarrollando así su identidad profesional docente.

Por otra parte, la identidad profesional ejerce un rol importante en el entendimiento que tienen los profesores respecto a las praxis educativas que presentan, al material que entregan a sus alumnos, y los vínculos que sostienen con ellos, siendo considerada entonces como un lente a través del cual los docentes examinan diversas aristas (Zhu, 2022). En otras palabras, acorde a lo planteado por Zhu (2022), existen tres dimensiones de la identidad profesional que se asocian con los roles de los docentes. La primera es la conciencia que tienen de su trabajo en relación a los fines académicos, donde pueden poner énfasis en las habilidades relacionadas con el rendimiento académico o centrarse en fortalecer el bienestar personal de los estudiantes. La segunda arista es la conciencia sobre su rol en la enseñanza, donde pueden centrarse en técnicas de enseñanzas basadas en la entrega de información o en el desarrollo de habilidades. Y una tercera dimensión hace referencia a la conciencia de los docentes sobre sus funciones en relación a una base profesional, posicionándose a sí mismos como expertos o como didactas que pueden aprender también desde la experiencia de sus alumnos.

Identidad Profesional Docente y las emociones

En lo que respecta a la formación de la identidad profesional docente, Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017) refieren que la construcción de dicha identidad se sostiene en cuatro aspectos: social interpersonal, emocional, institucional y didáctica pedagógica, siendo la dimensión emocional un aspecto transversal a todo lo demás. En esa misma línea, Pillen et al. (2013) refieren que los estudiantes que se encuentran en periodo de formación presentan tres tensiones centrales asociadas a la construcción de la identidad profesional docente: disparidad entre el apoyo que desean recibir y el apoyo que realmente perciben, preconcepciones

conflictivas respecto a lo que implica aprender a enseñar y el tener que cambiar de un rol de estudiante a un rol de docente. Estas tensiones suelen ir acompañadas de sentimientos de frustración, impotencia o rabia, emociones que impactan de manera negativa en el desarrollo de la identidad docente.

Si bien existe consenso sobre la relevancia de las tensiones y las emociones en la construcción de la identidad, aún no está claro si las emociones negativas son perjudiciales en este proceso. Kaur (2018) indica que los eventos emocionales que entran en tensión con las expectativas de los docentes sobre lo que significa ser maestro, tienen un rol esencial en la construcción de la identidad profesional. Esto porque la frustración originada por las experiencias conflictivas generalmente conduce a que los docentes se cuestionen los cambios que tienen que realizar para afrontar las demandas en el aula, explorando y modificando de manera activa su identidad. De igual manera, Kaur (2018) indica que las emociones positivas generadas por una experiencia de enseñanza fructífera contribuyen a reafirmar la identidad de los profesores, señalando que tanto los eventos emocionales placenteros como los displacenteros inciden en la construcción de la identidad profesional. Por consiguiente, la identidad del docente está influida por sus emociones y acciones, las que a su vez también están determinadas por la identidad, existiendo una relación recíproca y multidireccional entre ambos. Es así, como las emociones tienen incidencia en el comportamiento, la enseñanza y la formación de la identidad profesional docente, así como también influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Kaur, 2018).

Es dentro de ese contexto que Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017) señalan que existen tres aspectos de las emociones de los docentes que influyen en la enseñanza: la motivación por enseñar, la eficacia educativa y la autoevaluación docente. Aquellos profesores que reconocen sentir pasión por la enseñanza muestran una identidad profesional más

consolidada, con un alto compromiso al momento de ejercer su labor. En consecuencia, resulta esencial que los estudiantes que se encuentran en proceso de formación docente desarrollen sus habilidades socioemocionales, puesto que las emociones influyen en gran medida en la identidad. El objetivo de abordar las emociones en la formación docente es lograr un alto desempeño laboral, compromiso y motivación en el ejercicio de la profesión (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017).

Intervenciones de Mindfulness y desarrollo de la Identidad Profesional Docente

Felver (2016) señala que la regulación emocional y la autoconciencia son esenciales para que los docentes puedan disminuir sus niveles de angustia emocional y manejen el comportamiento de los estudiantes en aula. En tal sentido, Kerr et al. (2017) exponen que las intervenciones en mindfulness para estudiantes de pedagogía promueven una mejor regulación de las emociones y una mayor claridad mental.

Además, permiten un mayor control de los impulsos y una flexibilidad más alta a la hora de responder a los estresores emocionales. Garner et al. (2018) señalan que el mindfulness para docentes en formación produce un impacto positivo en la habilidad de comprender, percibir y regular las emociones. Asimismo, genera una mayor satisfacción con la vida y niveles más altos de mindfulness, lo que deja en evidencia que este tipo de capacitaciones durante la formación docente puede ser una oportunidad beneficiosa para el desarrollo de las habilidades emocionales.

En esa misma línea, las emociones tienen la capacidad de potenciar las relaciones interpersonales forjadas en el aula y además pueden generar ocasiones de aprendizaje y enseñanza. Por ende, la práctica de mindfulness en los programas de formación docente ayudaría a que los estudiantes desarrollen la capacidad de observar las diversas experiencias emocionales que les ocurren y que además puedan afrontar de una manera distinta los escenarios difíciles de

la enseñanza (Kaur, 2018). Este planteamiento cobra sentido, ya que el mindfulness fomenta el desarrollo de la habilidad de descentramiento, es decir, aumenta la capacidad de observar de manera distante los propios pensamientos, y permite comprender que los estados mentales no son la realidad. Este descentramiento genera también cambios en la perspectiva del yo, puesto que, ocasiona un procesamiento no referencial de la propia experiencia, es decir, por una parte, disminuye la presión interna por querer modificar las situaciones y por otra, reduce la fijación en las ideas, objetos e imágenes (Hervás et al., 2016). Ergas et al. (2018) en su programa de introducción al mindfulness mediante la neurociencia contemplativa, confirman este desarrollo de la flexibilidad mental. En efecto, sus hallazgos señalan que los docentes evidencian una modificación desde una mentalidad rígida hacia una más flexible, comprendiendo lo esencial de su rol para generar cambios en los alumnos y que estos cambios están influidos por cómo se involucran consigo mismos y por la manera en que reaccionan a sus estudiantes.

En ese sentido, la introspección y la autorreflexión son necesarias para que se construya la identidad profesional, incidiendo en que las personas estén constantemente reflexionando sobre sí mismas, identificando sus habilidades y debilidades, perfeccionando sus capacidades y tomando mejores decisiones (Dong et al, 2018). Asimismo, Carlson (2013) plantea que el mindfulness aumenta la cantidad y calidad de información que los individuos reciben de manera consciente sobre sí mismos, y de manera paralela, disminuye los mecanismos de defensa que protegen al ego e impiden que la información contradictoria a la autopercepción positiva ingrese a la consciencia, generando por consecuencia un aumento del autoconocimiento.

Cabe mencionar que las emociones, la introspección y la atención son procesos en constante movimiento, por lo tanto, califican como habilidades que se pueden entrenar (Flook et al., 2013). De igual modo, estas habilidades de conciencia y atención están presentes en todas las

personas, por lo que se pueden potenciar y perfeccionar a través de la práctica de mindfulness (Fuentes et al., 2022).

Por lo tanto, el mindfulness puede fortalecer en los docentes la habilidad de afrontar la ansiedad y las demandas entre las convicciones personales internas y los principios externos asociados a retribuciones en su carrera, fomentando así la llegada de una auténtica identidad profesional docente. En consecuencia, al promover el mindfulness se está impulsando el crecimiento de la identidad, fortaleciendo un yo experimental que genere nuevos elementos sobre el yo narrativo (Zhu, 2022).

Mindfulness y Burnout Académico

Burnout Académico

La docencia ha sido reconocida como una de las profesiones más estresantes dentro del rubro de servicios humanos. En consecuencia, este estrés puede afectar el bienestar de los docentes, inducir un ambiente de clase negativo y generar que los estudiantes presenten malos resultados académicos (DiCarlo et al., 2019). Meidani et al. (2019) señalan que los docentes con burnout presentan niveles de empatía más bajos, menor inteligencia emocional y menos elogios hacia sus estudiantes, así como también muestran una baja tolerancia a los problemas de conducta y se involucran en menor medida en las necesidades educativas de los alumnos.

El burnout es considerado por Maslach (1976) como un desgaste mental y físico de las personas cuando el trabajo implica una cercanía constante con otros. Cabe mencionar que el concepto de burnout se ha ampliado al contexto académico, puesto que las actividades de los estudiantes se pueden considerar como un trabajo al tener objetivos y un rendimiento a cumplir (Lee & Lee, 2020). Por consiguiente, el burnout académico de los estudiantes es equivalente al síndrome de burnout de los trabajadores, puesto que, si bien es cierto los estudiantes de

pedagogía no trabajan formalmente, realizan actividades consideradas estresantes tales como las pasantías, trato con otros estudiantes, aprendizaje de la profesión y rendimiento de exámenes (Abdelmounaim et al., 2022). Los diversos desafíos académicos, personales y sociales generan estrés cuando los estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para afrontarlos, del mismo modo, si este estrés persiste en el tiempo se puede provocar el síndrome de burnout académico (Aguayo et al., 2019). Así pues, el burnout académico surge producto de presiones; sobrecarga de trabajo y actividades, estrés a largo plazo y un alto desgaste de energía, elementos que conllevan a una pérdida gradual del interés en las actividades académicas (Drăghici y Cazan, 2022). Es así como el burnout académico ha sido catalogado como un fenómeno grave debido a los efectos que tiene en la salud física y mental de los estudiantes, generando consecuencias desadaptativas (Lee & Lee, 2020).

Los resultados de un estudio realizado por Bouhaba et al. (2022) arrojan que más del 50% de los docentes en formación presentan burnout académico en niveles moderados a altos. Estos autores exponen que el periodo de formación docente es una etapa de transición que conlleva cambios sociales, educativos y emocionales, siendo la inestabilidad financiera y la sobrecarga pedagógica los principales estresores. Es así como estas exigencias generan estrés y frustración en los estudiantes y los deja en una posición más vulnerable frente al burnout. En tal sentido, Hepburn et al. (2021) mencionan que los maestros en formación presentan niveles elevados de estrés independiente de la etapa de formación en la que se encuentren. Esto se condice con lo señalado por Karing y Beelmann (2018) quienes reportan que los estudiantes de pedagogía suelen presentar niveles más altos de burnout que otras carreras, en especial durante el periodo de práctica profesional donde existe una alta demanda de recursos a nivel situacional e individual, estresores que generan desgaste y convierten a este periodo de transición en un punto

crítico de la formación académica. En un estudio realizado en Chile se ha encontrado que la población universitaria presenta una alta prevalencia de síntomas ansiosos y depresivos, lo que podría estar relacionado con una dificultad para responder a las demandas académicas, el estrés y el agotamiento mental (Fuentes et al., 2022).

De igual manera, en lo que respecta al afrontamiento de los eventos estresantes, Andaur y Berger (2018) señalan que el primer punto a considerar en el manejo del estrés es el tomar consciencia que se está estresado. Una vez que se puede alterar la manera en que se perciben y se guían los estresores, es que se pueda modificar la forma de responder a ellos. Sumado a lo anterior, la evidencia indica que los estudiantes que presentan un alto nivel de compasión pueden afrontar de manera más positiva los estresores y reevaluar los eventos como una oportunidad de crecimiento. En consecuencia, son más resilientes y se sienten menos agotados (Lee & Lee, 2020). Se ha vislumbrado que el estrés y la regulación emocional interactúan entre sí, por lo tanto, una adecuada regulación de las emociones es un factor protector contra estresores tales como el desgaste de las relaciones entre profesores y alumnos, las emociones negativas persistentes y un posible agotamiento. Por consiguiente, las intervenciones en mindfulness se han posicionado como un método efectivo para la reducción del estrés precisamente por su relación con una adecuada regulación de las emociones (Carroll et al., 2022).

Intervenciones de Mindfulness y Burnout Académico

De este modo, se ha descubierto que el mindfulness disminuye los niveles de estrés y ansiedad; potencia el autocontrol, la regulación de la atención y memoria de trabajo, fortalece la regulación emocional y reduce la rumiación (Tarrasch, 2019). De igual manera, Braun et al. (2018) señalan que el mindfulness genera que los docentes presenten mejores habilidades de atención plena, bienestar ocupacional y autocompasión. Asimismo, las intervenciones en

mindfulness tienen un impacto en la disminución de la sintomatología ansiosa, depresiva y de burnout. Es así como el mindfulness resulta efectivo en la prevención del burnout de los docentes, puesto que, al fortalecer la regulación cognitiva y emocional también mejora el quehacer de los maestros con una mayor gestión del comportamiento en la clase y una mejor capacidad de entregar relaciones de apoyo a los estudiantes (Tarrasch, 2019).

Consecuentemente, es que en el contexto docente se han llevado a cabo diversas intervenciones en mindfulness, las cuales han potenciado la resiliencia al estrés y el sentido de autoeficacia de los profesores. Asimismo, han mejorado el bienestar y el desempeño de los mismos (Fabbro et al., 2020). En una investigación realizada por Carvalho et al. (2021) donde se aplicó un programa basado en mindfulness especialmente diseñado para docentes, se encontró que dicho programa mostró beneficios para los docentes, los estudiantes y el clima del aula en general. En los docentes se visualizó un aumento de las habilidades de regulación emocional, competencias de mindfulness, autocompasión, autoeficacia y bienestar. En lo que respecta a los estudiantes, mostraron mayor regulación emocional, bienestar y mejores relaciones con pares. Finalmente, en relación al clima del aula los estudiantes percibieron que los docentes estaban más involucrados y con mayor sintonía afectiva (Carvalho et al., 2021).

Por lo tanto, las intervenciones de mindfulness se consideran prometedoras en cuanto a la reducción de los niveles de estrés y burnout en los docentes, puesto que los estudios han indicado que disminuyen los sesgos de atención, la sintomatología psicológica y el desgaste motivacional (Tarrasch et al., 2020). De igual manera, los autores señalan que los docentes presentan mayor destreza para observar lo desagradable y dejarlo pasar, modificando así la forma en cómo abordan las situaciones externas, y desarrollando una mayor eficacia para responder a las demandas emocionales del aula (Andaur y Berger, 2018).

Esto se condice con los resultados de la investigación realizada por Tarrasch et al. (2020) donde los hallazgos arrojan que el mindfulness genera un aumento significativo del sentido de eficacia de los docentes, lo que se manifiesta en una mejor eficacia de la gestión del aula y de praxis de instrucción. Dicho descubrimiento resulta especialmente relevante, puesto que la autoeficacia opera como un amortiguador frente al agotamiento, correlacionándose de manera negativa con el estrés, siendo además una dimensión de la Identidad Profesional. Asimismo, se ha demostrado que la autoeficacia se relaciona de manera cíclica con el burnout, esto quiere decir que a medida que el sentido de autoeficacia disminuye también lo hace el manejo del aula y las relaciones interpersonales con los estudiantes, lo que genera un mayor burnout en los docentes y a su vez provoca un deterioro de la percepción de eficacia (Tarrasch et al., 2020).

Cabe destacar que, el impacto del mindfulness en el contexto docente se extrapola a los estudiantes, puesto que tal como señala Karing y Beelmann (2018) tanto los docentes como los estudiantes de pedagogía pueden beneficiarse del mindfulness. Hepburn et al. (2021) refieren que los maestros en formación deben capacitarse para adquirir las herramientas emocionales que el trabajo en aula implica, lo cual representaría una vía para amortiguar el burnout. En tal sentido, se ha descrito que las intervenciones de mindfulness reducen los efectos negativos del estrés en el rendimiento académico y en las conductas en el aula de los futuros docentes. De igual modo, inciden en mejores indicadores de salud mental y física, y en niveles más altos de bienestar y satisfacción con la vida (Karing & Beelmann, 2018).

La práctica de mindfulness genera en los estudiantes mayores niveles de conciencia y fomenta la capacidad de aceptar las experiencias sin juzgar, lo que se traduce en niveles más bajos de burnout académico (Sapani, 2023). Es decir, para que estas intervenciones de mindfulness sean eficaces es necesario que cuenten con los componentes de la conciencia y la

aceptación, puesto que ambos elementos permiten una apreciación más exacta de las experiencias y disminuyen las reacciones emocionales desagradables, lo que modera el burnout académico (Lindsay & Creswell, 2017).

En esa misma línea, Bernay (2014) señala que el mindfulness tiene diversos beneficios cuando se aplica en un programa de formación inicial docente, indicando que genera una disminución en los niveles de estrés, mejoras en el bienestar, mayor capacidad para focalizar la atención en la planificación de las clases y una habilidad más alta para responder en vez de reaccionar de manera automática a las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, el mindfulness se posiciona como un componente valioso en los programas de formación inicial docente.

A modo de síntesis, el mindfulness se configura como una herramienta muy favorable para la docencia puesto que, fomenta en los maestros una mayor capacidad de afrontamiento y les permite responder de manera más proactiva e intencional en el aula. De esta manera, resulta esencial que se introduzca este entrenamiento en la formación docente (Beers & Goldman, 2018). En consecuencia, la práctica del mindfulness en las primeras etapas de la formación académica de los docentes puede tener una función más bien preventiva, donde se prepare a los estudiantes para ejercer sus futuras labores profesionales en un entorno estresante, pero al mismo tiempo se reduzcan los efectos nocivos que el estrés pudiese generar (Tarrasch, 2019). Por ende, los futuros docentes en vez de utilizar su energía en el afrontamiento de emociones negativas, la pueden emplear en el manejo del aula y las relaciones con los estudiantes (Braun et al., 2018).

Mindfulness y Perspectiva del Tiempo

Perspectiva del tiempo

La perspectiva del tiempo es un proceso generalmente inconsciente a través del cual las experiencias individuales y sociales se enmarcan en una categoría temporal, que les entrega coherencia, orden y significado a los sucesos (Zimbardo & Boyd, 1999). En concreto, la perspectiva temporal tiene aspectos emocionales, cognitivos y sociales, y está influida por factores sociales aprendidos y por eventos individuales. Por lo tanto, es considerada como una expresión del sistema de significados que le entrega congruencia a las personas (Boniwell & Zimbardo, 2004). Es así como la perspectiva del tiempo incorpora las emociones, actitudes y pensamientos hacia el pasado, presente y futuro personal, operando como un marco de referencia a través del cual se organiza la percepción de la existencia humana y presenta indicadores sobre cómo las dimensiones temporales inciden en el comportamiento (Meidani et al., 2019).

La teoría de Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 2009) plantea que existen cinco dimensiones temporales. La primera dimensión es el pasado positivo, el cual hace alusión a una óptica positiva de las vivencias que los individuos han tenido en el pasado. El segundo componente es el pasado negativo, que se refiere a una actitud enfocada en las experiencias negativas, ya sea por una valoración negativa de los sucesos del pasado o por la experimentación de situaciones complejas. El tercer elemento es el presente hedonista que representa el foco en el placer y el disfrute, y un cuarto aspecto es el presente fatalista, que está centrado en lo negativo de los eventos actuales con foco en la desesperanza. Por último, está la dimensión del futuro que hace referencia al logro de las metas y la planificación de las mismas (Zimbardo & Boyd, 2009).

De manera complementaria, Mello y Worrell (2015) proponen un modelo conceptual de la perspectiva del tiempo, basándose en cuatro premisas centrales. En primer lugar, la definen

como una construcción cognitiva al tener su raíz en los pensamientos, y la contextualizan como motivacional al estar relacionada con las decisiones que los individuos toman. Un segundo aspecto hace alusión a que la perspectiva considera tres periodos temporales: pasado, presente y futuro. Un tercer punto señala que, la perspectiva temporal es distinta para cada individuo en función de sus experiencias y aprendizajes. En última instancia, refieren que la perspectiva temporal es un concepto multidimensional que abarca: actitud, relación, frecuencia, significado y orientación.

En lo que respecta a las actitudes temporales, se refieren a las emociones de valencia tanto positivas como negativas que las personas presentan en relación al presente, pasado y futuro. En cuanto a la relación temporal, indica el nivel en que los sujetos consideran que el presente, el pasado y el futuro se encuentran conectados entre sí. La frecuencia temporal hace alusión a la periodicidad en que las personas reportan que piensan en el presente, pasado y futuro. El significado se refiere a las definiciones que los sujetos tienen del presente, futuro y pasado. Por último, la orientación temporal apunta a la relevancia que las personas le otorgan al pasado, presente y futuro (Mello & Worrell, 2016).

En términos generales, los sujetos suelen utilizar en exceso algunas categorías mientras infrautilizan otras, este énfasis que se le otorga a ciertas dimensiones representa un sesgo temporal. Estos sesgos temporales están determinados por la educación, la cultura, la religión y las clases sociales. Sin embargo, si la perspectiva sesgada de una persona se transforma en la manera principal en la que el sujeto responde, entonces estaríamos hablando más bien de una característica disposicional en relación a la perspectiva del tiempo (Boniwell & Zimbardo, 2004).

En esa misma línea, un estudio realizado en docentes por Meidani et al. (2019) da cuenta que los maestros que presentan un pasado negativo tienden a recordar las experiencias dolorosas

que les han sucedido y a sobregeneralizarlas en todos los aspectos de su vida, es decir, repasan en su mente sus equivocaciones y fallas del pasado de manera constante, generando un desgaste emocional. De igual manera, en lo que respecta al presente negativo, los docentes que muestran este marco temporal presentan la creencia que nada de lo que realicen generará un cambio, por lo que se sienten agotados, irritables, sensibles y pueden llegar a presentar reacciones conflictivas (Meidani et al., 2019).

Es dentro de este contexto, que algunos autores plantean que las diferencias en los marcos temporales se pueden atribuir a las distintas edades de las personas, siendo los jóvenes quienes tienen una perspectiva más hedonista y menos fatalista que los adultos mayores. Esto se traduce en que los jóvenes pueden regresar a experiencias del pasado tanto positivas como negativas acorde a la situación, mostrando una flexibilidad más alta y una capacidad de adaptación mayor (Sobol-Kwapinska et al., 2016). Sin embargo, en lo que respecta a la perspectiva de futuro los jóvenes presentan este marco temporal significativamente más disminuido, lo que podría implicar dificultades en la adaptación de su conducta a los deberes y al retraso de la gratificación inmediata (Sobol-Kwapinska et al., 2016).

Por lo tanto, tal como lo plantea la teoría de la perspectiva del tiempo de Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999), si los sujetos presentan una actitud positiva y moderada hacia el presente, pasado y futuro, podrán mostrar un bienestar más alto y una mejor salud física y mental. Por el contrario, las actitudes extremas o negativas hacia los distintos marcos temporales manifestarían estilos de vida menos saludables. Esto se podría explicar porque el pasado positivo, el presente hedonista y la perspectiva de futuro se enfocan en lo placentero, asociándose con emociones más positivas y alineándose con la realización personal (Meidani et al., 2019).

En consecuencia, un equilibrio entre las distintas dimensiones temporales permitiría que las personas puedan avanzar hacia su futuro, amistándose con su pasado y teniendo la habilidad de centrarse en los significados del presente (Boniwell & Zimbardo, 2004). Es así como surge la perspectiva del tiempo equilibrada, la cual hace alusión a la capacidad de modificar con flexibilidad los marcos temporales, escogiendo lo más apropiado en función de las demandas del entorno (Boniwell & Zimbardo, 2004). Es decir, la perspectiva de tiempo equilibrada es el proceso donde las personas modifican de manera flexible los distintos marcos temporales acorde a los requerimientos de cada situación y considerando los recursos personales (Fuentes et al., 2022). Por lo tanto, para desarrollar una perspectiva temporal equilibrada es necesario que las personas sean conscientes de sus perspectivas temporales y logren adaptarse a las demandas del entorno (Stolarski et al., 2016).

Intervenciones de Mindfulness y Perspectiva del tiempo

Las investigaciones han encontrado una relación positiva entre el bienestar y la perspectiva del tiempo equilibrada, así como también se ha vislumbrado que las desviaciones de esta perspectiva temporal balanceada se relacionan de manera inversa con el bienestar físico y psicológico (Jofré et al., 2021). Con relación a esto, Oyanadel et al. (2014a) han realizado una intervención en estudiantes universitarios con el propósito de modificar su orientación temporal, potenciando un pasado positivo, un presente y un futuro más saludables. Los hallazgos indicaron que los participantes mostraron un perfil temporal más equilibrado, lo que deja en evidencia que la perspectiva temporal es modificable. De igual manera, la evidencia ha mostrado que la perspectiva temporal equilibrada ejerce un rol mediador sobre el efecto de la práctica de mindfulness y el aumento de la satisfacción vital (Jofré et al., 2021). Por lo tanto, el mindfulness se encuentra relacionado de manera positiva con la perspectiva del tiempo y con el bienestar

psicológico promoviendo una salud mental positiva en la población universitaria (Fuentes et al., 2022).

Esto se condice con lo señalado por Rönnlund et al. (2019) quienes refieren que un nivel más alto de mindfulness favorece una perspectiva del tiempo más equilibrada, reduciendo los aspectos negativos tanto del pasado como del futuro. Por consiguiente, el mindfulness se relaciona de manera positiva con la satisfacción con la vida a través de la reducción de las desviaciones de las perspectivas temporales. Es así, como desde el lente de la perspectiva del tiempo, el mindfulness es considerado como un plano holístico que relaciona la conciencia y la atención en el presente, con una actitud enfocado hacia las metas del futuro (Fuentes et al., 2022). En otras palabras, al enfocarse en la experiencia del momento presente se está disminuyendo la aversión hacia el pasado, el fatalismo en el presente y las expectativas negativas del futuro, siendo este último aspecto sobre el cual el mindfulness tiene un impacto más fuerte (Rönnlund et al., 2019).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Objetivos

Objetivo General

- Determinar el efecto de una intervención de mindfulness en la identidad profesional docente, el burnout académico, el mindfulness disposicional y la perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción.

Objetivos Específicos

- Evaluar el efecto de una intervención de mindfulness en la identidad profesional docente de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción.
- Determinar el efecto de una intervención de mindfulness en el burnout académico de los estudiantes de pedagogía.
- Identificar el efecto de una intervención de mindfulness en el mindfulness disposicional de estudiantes de pedagogía.
- Determinar el efecto de una intervención de mindfulness en la perspectiva del tiempo de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción.

Hipótesis

Las hipótesis para los objetivos 1, 2, 3 y 4 son las siguientes:

1. Existe un efecto positivo de una intervención de mindfulness en la identidad profesional docente en los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción.
2. Una intervención de mindfulness reduce los síntomas de burnout académico.
3. Estudiantes de pedagogía expuestos a la intervención de mindfulness aumentan los niveles de mindfulness disposicional.

4. Una intervención de mindfulness tiene un efecto positivo en la perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía de la Universidad de Concepción.

MÉTODO

Diseño de investigación

Esta investigación fue de carácter experimental, con un diseño de preprueba, posprueba y grupo de control pasivo (Hernández et al., 2014). El grupo experimental recibió una intervención en mindfulness mientras el grupo de control pasivo estaba en lista de espera. Las mediciones pre y post intervención se aplicaron para ambos grupos. El alcance del estudio fue de tipo explicativo.

Definición de Variables

Variable Independiente

Intervención Breve de Mindfulness.

Definición Conceptual. Intervención breve basada en mindfulness (MBI) diseñada para estudiantes de pedagogía. Esta intervención se basa en el programa “Learning to BREATHE (L2B)” (Kerr et al., 2017) y en el programa de aprendizaje socioemocional basado en mindfulness (Garner et al., 2018). Ambos programas diseñados específicamente para estudiantes de pedagogía y aplicados exitosamente en entornos universitarios.

Definición Operacional. Protocolo de intervención breve basado en Mindfulness (Ver tabla 1 y Anexo VIII).

Variables Dependientes

Mindfulness disposicional.

Definición Conceptual. El mindfulness es una capacidad inherente a la condición humana que permite estar conscientes en cada momento presente, aceptando la experiencia sin juzgarla. Se

puede cultivar a través de la práctica regular de la meditación (Kabat-Zinn, 2003; Baer et al., 2006).

Definición Operacional. El mindfulness disposicional será medido a través del “Five Facets of Mindfulness Questionnaire”, FFMQ (Schmidt & Vinet, 2015).

Identidad Profesional Docente.

Definición Conceptual. La identidad profesional docente comprende los significados, percepciones y el autoconocimiento que los maestros tienen de sí mismos. Es, por lo tanto, un proceso multidimensional, inestable y cambiante, que está sujeto a las constantes reinterpretaciones que los docentes realizan en sus discursos y experiencias (Rodrigues & Mogarro, 2019).

Definición Operacional. La identidad profesional docente será medida a través del instrumento “Student Teacher Professional Identity Scale”, STPIS (Aracena et al., 2022).

Burnout Académico.

Definición Conceptual. El burnout académico surge producto de presiones; sobrecarga de trabajo y actividades, estrés a largo plazo y un alto desgaste de energía, elementos que conllevan a una pérdida gradual del interés en las actividades académicas (Drăghici & Cazan, 2022).

Definición Operacional. El síndrome de burnout será medido a través del “Maslach Burnout Inventory-Student Survey”, MBI-SS (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016).

Perspectiva del Tiempo.

Definición Conceptual. La perspectiva del tiempo se define como la manera generalmente no consciente en que las personas dividen el tiempo, orientándose hacia el pasado, con un enfoque positivo o negativo; hacia el presente, desde un prisma fatalista o hedonista; o una orientación hacia el futuro. Estas dimensiones tienden a ser relativamente estables y las personas se enfocan

principalmente en una, lo que tiene implicancias para las emociones, conductas y pensamientos (Zimbardo & Boyd, 2009).

Definición Operacional. La perspectiva del tiempo será medida a través del puntaje obtenido en el Inventario de orientación temporal de Zimbardo, ZTPI (Jofré et al., 2021) e Inventario de Tiempo para Adolescentes y Adultos-Actitudes de Tiempo, AATI-TA (Vásquez-Echeverría et al., 2020).

Participantes

Este estudio consideró como población a los estudiantes de primer y segundo año de las distintas carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción. Entre las carreras que contempló se encuentran las siguientes: Pedagogía en Educación Musical, Pedagogía en Español, Pedagogía en Filosofía, Educación Básica, Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía en Artes Visuales, Pedagogía en Cs. Naturales y Biología, Pedagogía en Cs. Naturales y Física, Pedagogía en Cs. Naturales y Química, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Matemáticas.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo probabilístico longitudinal, y se calculó de manera referencial el tamaño de ésta a través del programa G*Power. El análisis del poder estadístico arrojó que se requiere de un mínimo de 16 estudiantes para detectar efectos estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto medio.

En lo que respecta a los criterios de inclusión se consideraron hombres, mujeres y personas no binarias mayores de 18 años que fueran alumnos regulares de una carrera de pedagogía de la Universidad de Concepción. De igual modo, se contempló que estuvieran cursando la carrera en los primeros dos niveles educativos y que presentaran un nivel de moderado a alto de burnout académico, el cual fue evaluado mediante el instrumento Maslach

Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). Por otra parte, se estimó como criterio de exclusión a aquellos estudiantes que tenían entrenamiento en meditación.

Es así como 93 estudiantes se inscribieron en el proyecto firmando el consentimiento informado (Ver figura 1) y respondiendo la siguiente batería de instrumentos: Cuestionario sociodemográfico, STPIS, MBI-SS, FFMQ, ZTPI y AATI-TA. Una vez que los participantes completaron los cuestionarios, quedaron seleccionados 67 estudiantes que presentaron niveles medios y altos de burnout académico, y que no tenían entrenamiento en meditación. Después de esta selección, los participantes fueron asignados al grupo experimental y grupo control mediante una aleatorización simple. Por consiguiente, 34 sujetos fueron asignados a la condición experimental y 33 participantes al grupo control en lista de espera, sin embargo, se excluyeron de los análisis a 15 personas de la condición experimental, 14 porque no asistieron a ninguna sesión de la intervención y a 1 estudiante porque no cumplió con el mínimo de asistencia de 3 sesiones. De igual modo, se excluyeron en el análisis de datos a 16 estudiantes del grupo control porque no completaron las mediciones posttest.

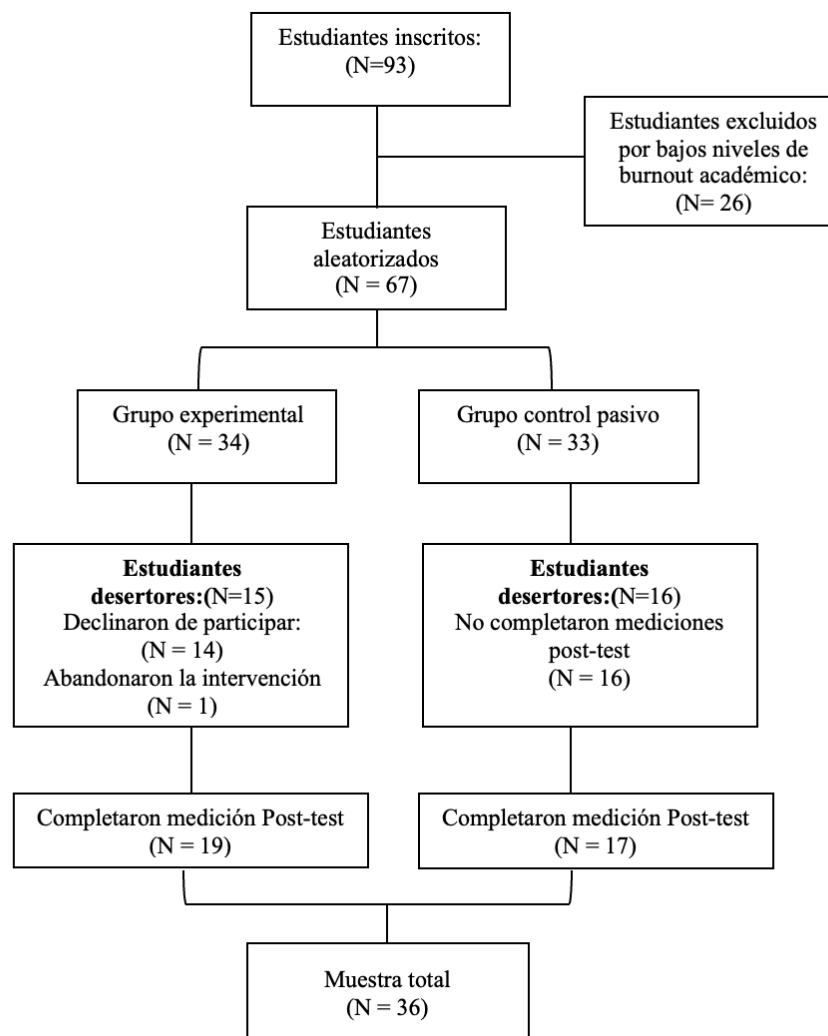
De este modo, debido a la pérdida muestral es que el grupo experimental quedó conformado finalmente por 19 personas y el grupo control por 17 personas. Es así como la muestra estuvo constituida por 36 personas, de las cuales 29 (80.5%) participantes fueron mujeres, 3 (8.3%) sujetos eran hombres y 4 (11.1%) estudiantes no binarios. El promedio de edad de los participantes fue de 20.19 (DE=2.27) años.

Con respecto a las carreras de pedagogía, el 27.7% (n=10) de los participantes pertenecían a la carrera de pedagogía en inglés, 16.6% (n=6) estudiantes formaban parte de pedagogía en matemáticas, el 11.1% (n=4) eran de pedagogía en música y el 11.1% (n=4) pertenecían a pedagogía en educación diferencial. El 33.3% (n=12) de los estudiantes restantes

correspondían a pedagogía en educación parvularia, artes visuales, educación básica, educación física, pedagogía en español, pedagogía en ciencias naturales y química y pedagogía en ciencias naturales y biología.

Figura 1

Diagrama de flujo proceso de selección de muestra



En relación a la elección de la carrera, el 19.4% (n=7) estudiantes indicaron que no habían elegido como primera opción una carrera de pedagogía. De igual modo, el 50% (n=18) de los participantes señalaron que han reprobado al menos una asignatura durante su formación académica actual. Por último, respecto al consumo de fármacos, 9 (25%) de los estudiantes consumían fármacos de salud mental para regular los niveles de ansiedad antes de iniciar el estudio.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico

Se aplicó una ficha de datos sociodemográficos elaborada de manera específica para los estudiantes de pedagogía. En este cuestionario se indagó información relativa a la edad; género, trabajo actual, carrera de pedagogía, año en el que están cursando, y si el participante se ha cambiado de carrera. De igual manera, se consultó si han recibido entrenamiento en mindfulness y si consumen algún fármaco de salud mental para regular los niveles de ansiedad. A través de este cuestionario se obtuvieron los datos pertinentes para este estudio (Ver anexo I).

Five Facets of Mindfulness Questionnaire, FFMQ

Este cuestionario fue creado por Baer et al. (2006) quienes tras realizar un análisis factorial exploratorio de la estructura de cinco instrumentos que miden mindfulness, identificaron que existen cinco facetas claras del mindfulness, lo que los llevó a consolidar el FFMQ. Este instrumento mide 5 facetas de la atención plena: Observar que implica darse cuenta de los estímulos internos y externos. Describir que hace alusión a poner en palabras la experiencia. Actuar con atención que conlleva contrastar el piloto automático prestando atención al momento. Experiencia interna sin prejuicios se refiere a no evaluar las emociones ni los

pensamientos. Sin reactividad a la experiencia interior es permitir que los pensamientos surjan sin atraparse en ellos (Didonna, 2014).

Este cuestionario consta de 39 ítems en una escala Likert de 1 a 5 que va desde 1: Nunca o muy raramente cierto a 5: Muy a menudo o siempre cierto, la puntuación mínima es de 39 puntos y la máxima es de 195 puntos. El instrumento en su versión original posee adecuados niveles de confiabilidad con una consistencia interna con alfa de Cronbach que fluctúa entre $\alpha=.72$ a $\alpha=.92$ (Baer et al., 2008).

El FFMQ fue validado en Chile por Schmidt y Vinet (2015) con población universitaria de la ciudad de Temuco (399 estudiantes), donde se evidencia que posee una adecuada consistencia interna total de $\alpha=.79$ y muestra óptimos niveles de confiabilidad para cada una de las facetas, los cuales fluctúan entre $\alpha=.75$ a $\alpha=.91$. En relación a la validez de constructo, se señala que la atención plena se asocia positivamente con la apertura a la experiencia del modelo de los cinco factores de personalidad, medido a través del instrumento NEO-FFI. De igual modo, se relaciona de manera inversa con el neuroticismo y con estados emocionales como el estrés, la ansiedad y la depresión (Schmidt & Vinet, 2015) (Ver anexo II). En este estudio el FFMQ presentó una adecuada consistencia interna que va desde $\alpha=.56$ a $\alpha=.80$.

Student Teacher Professional Identity Scale, STPIS

Este cuestionario fue creado por Fisherman y Abbot (1998) y evalúa las actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la docencia y determina hasta qué nivel se identifican con el rol de docente. Es así como este instrumento determina la confianza de los futuros maestros en su elección profesional, su autorrealización y hasta qué nivel visualizan el ser profesor como un desafío (Zivkovic, 2018).

Es una escala unifactorial de autorreporte que está conformada por 12 ítems y alternativa de respuesta Likert de 1 a 5, donde se les pregunta a los estudiantes en qué medida están de acuerdo con los ítems del instrumento, variando de 1: total desacuerdo hasta 5: total acuerdo, el puntaje total fluctúa entre 5 y 60 puntos (Živkovic, 2018).

En estudios anteriores el instrumento ha mostrado una confiabilidad de $\alpha=.93$ (Fisherman & Abbot, 1998), y en las mediciones repetidas un $\alpha=.84$ (Fisherman & Weiss, 2008), lo que nos indica una adecuada confiabilidad. De igual manera, en una investigación más actualizada realizada por Živković (2018) en Serbia, se encontraron indicadores psicométricos satisfactorios, con una confiabilidad de $\alpha = .935$ y una apropiada validez concurrente, mostrando relaciones positivas con bienestar, autoestima e identidad profesional docente en ejercicio.

En lo que respecta a la población chilena, este instrumento ha sido adaptado y validado por Aracena et al. (2022) en un estudio que consideró a 663 estudiantes de pedagogía de tres universidades chilenas, arrojando que el instrumento presenta una adecuada confiabilidad $\omega=.863$. En lo que respecta a la validez de constructo, se evidenció una correlación positiva y fuerte con las puntuaciones de la escala de identidad profesional, una correlación moderada y negativa con el inventario de burnout del estudiante de Maslach y una correlación entre nula y moderada con todas sus dimensiones. Además, la validación mostró adecuados indicadores de ajustes en el análisis factorial confirmatorio (Aracena et al., 2022) (Ver anexo III). En cuanto al presente estudio, la escala STPIS evidenció buenos indicadores psicométricos con una consistencia interna de $\alpha=.86$.

Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS

El instrumento más utilizado para medir el burnout en contextos laborales es el MBI (Maslach Burnout Inventory), el cual con el desarrollo de la investigación se transformó en una versión breve que se amplía a distintas profesiones (MBI-GS). El instrumento que se utilizó para este estudio surge de la adaptación del MBI-GS al contexto universitario, partiendo de la premisa que las actividades académicas son equivalentes a las actividades de un trabajador formal, considerando al estudio como una fuente de agotamiento (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016).

El MBI-SS consta de 15 ítems agrupados en tres subescalas: Agotamiento el cual hace referencia a la fatiga (5 ítems), cinismo que hace alusión a una actitud distante de los estudios (4 ítems) y eficacia académica que representa la capacidad de resolver de manera eficaz las dificultades del ámbito académico (6 ítems) (Rodríguez-Villalobos et al., 2019). Este cuestionario está conformado por una escala de respuesta tipo Likert que va desde 0: Nunca a 6: Siempre, siendo la puntuación mínima de 0 para las tres dimensiones y la máxima de 54 puntos para cansancio emocional, 48 puntos para realización personal y 30 para despersonalización. Es así como los resultados se clasifican en tres niveles: bajo, medio y alto (García-Flores et al., 2018).

En estudios previos realizados en España, Portugal y Holanda, han mostrado una estructura factorial perfectamente ajustada a los tres factores que componen el instrumento y se ha evidenciado buenos niveles de confiabilidad para las tres dimensiones, entre $\alpha = .67$ y $\alpha = .86$ (Rodríguez-Villalobos et al., 2019). En población latinoamericana, este instrumento ha sido validado en Colombia con 820 estudiantes universitarios donde ha mostrado adecuados indicadores psicométricos con una confiabilidad entre $\alpha = .72$ y $\alpha = .82$. En lo que respecta a la

validez de constructo, mediante un análisis factorial se evidenció que los ítems discriminan perfectamente entre sí acorde a lo esperado, y se agrupan en tres grandes dimensiones: Autoeficacia, cinismo y agotamiento (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016).

En relación a Chile, si bien es cierto no está validado, ha presentado adecuados indicadores psicométricos al ser empleado en estudiantes de quinto año de la carrera de fonoaudiología con una confiabilidad de $\alpha = .921$ (García-Flores et al., 2018) (Ver anexo IV). En cuanto a los resultados de confiabilidad del presente estudio, la escala MBI-SS presentó una adecuada consistencia interna con un alfa de Cronbach que fluctúa entre $\alpha = .79$ y $\alpha = .91$.

Escala de perfiles temporales de Zimbardo, ZTPI

Este instrumento se basa en la teoría de Zimbardo y Boyd (1999) la cual señala que existen cinco dimensiones temporales: Pasado Positivo; Pasado Negativo, Presente Hedonista, Presente Fatalista y Futuro. Es un cuestionario que consta de 56 ítems, los cuales se puntúan en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde el valor más cercano a uno significa que es menos representativo de la persona y el valor más cercano a 5 es más representativo.

Este cuestionario fue traducido al castellano por Díaz-Morales (2006) en población española, mostrando una consistencia interna con un alfa de Cronbach que fluctúa entre $\alpha = .74$ y $\alpha = .82$ dependiendo la dimensión, siendo el presente fatalista el más bajo y el pasado negativo el más alto. En cuanto a la validez, se llevó a cabo un análisis de la estructura factorial lo que arrojó una estructura en cinco factores muy similar a la versión original.

En relación a la población chilena, en el 2014 se valida el ZTPI con una muestra de 604 participantes entre 18 y 70 años. Esta versión muestra una consistencia interna de alfa de Cronbach entre $\alpha = .59$ y $\alpha = .80$. Se concluye que, a pesar de la reubicación de 6 ítems, se

mantiene la estructura original del instrumento con las propiedades para lo cual fue diseñado (Oyanadel et al., 2014b).

Para fines de este estudio se utilizó la versión breve de ZTPI, una prueba validada en Chile por Jofré et al. (2021) que mantiene las propiedades de la versión original con las adaptaciones propias de la cultura. Dicha validación se realizó con una muestra de 829 personas chilenas entre 15 y 74 años. Esta escala incorpora 15 ítems de la escala original, 3 para cada uno de los 5 factores de la versión completa. Los indicadores de confiabilidad son aceptables $\alpha = .51$ y el análisis factorial corrobora un buen ajuste de la adecuación del modelo (Ver anexo V). En lo que respecta a los resultados de confiabilidad del presente estudio, la escala ZTPI presentó indicadores psicométricos aceptables, con una consistencia interna que oscila entre $\alpha = .53$ y $\alpha = .71$.

Inventario de Tiempo para Adolescentes y Adultos-Actitudes de Tiempo, AATI-TA

El Inventario del tiempo para adolescentes fue creado para medir como sienten y piensan los adolescentes en relación al presente, pasado y futuro. Este instrumento consta de 6 subescalas las cuales incluyen los siguientes elementos: Presente positivo, Presente negativo, Pasado positivo, Pasado negativo, Futuro positivo y Futuro negativo. Es una escala de 30 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert que va desde 1: Totalmente en desacuerdo a 5: Totalmente de acuerdo (Mello & Worrell, 2016).

Si bien es cierto este instrumento inicialmente fue creado para ser utilizado en adolescentes, Mello et al. (2016) lo validaron en población adulta indicando que tiene propiedades psicométricas sólidas con una consistencia interna que oscila entre $\alpha = .81$ y $\alpha = .94$. Es así como estos autores concluyen que el instrumento produce puntajes confiables y una estructura válida para ser utilizado a lo largo de la vida.

El AATI-TA ha sido traducido a distintos idiomas y validados en diversos países. En el caso de Estados Unidos mostró una consistencia interna que fluctúa entre $\alpha = .77$ y $\alpha = .92$ para todos sus factores, siendo la dimensión de Futuro Positivo la que presentó resultados más favorables (Mello & Worrell, 2016).

En población latinoamericana, Vásquez-Echeverría et al. (2020) validaron este instrumento en Uruguay con una muestra de 446 personas entre 18 y 75 años. Estos autores encontraron que la consistencia interna del instrumento osciló entre $\alpha = .70$ y $\alpha = .84$ y los coeficientes omega basados en el modelo de seis factores variaron entre $\omega = .71$ y $\omega = .85$, señalando que se puede utilizar de forma fiable en distintos contextos y muestras.

En lo que respecta a Chile este instrumento no está validado, por lo que para fines de este estudio se utilizó la traducción de Vásquez-Echeverría et al. (2020) que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas (Ver anexo VI). En cuanto a los resultados de confiabilidad de este estudio, el análisis con alfa de Cronbach evidencia que el cuestionario AATI-TA presenta una adecuada consistencia interna, la que fluctúa entre $\alpha = .46$ y $\alpha = .91$.

Procedimiento

En primera instancia, una vez que el proyecto de investigación fue admitido y que la intervención fue validada por el panel de expertos, se solicitó la autorización del vicedecano de la facultad de educación para realizar la intervención con los estudiantes de primer y segundo año. Es así como el vicedecano requirió que el proyecto fuera presentado a todos los jefes de carrera a través de una reunión general, con el propósito de que estuvieran al tanto de la intervención y colaboraran con la misma. Posterior a esta presentación, se tomó contacto mediante correo electrónico con los docentes de primer y segundo año de las distintas pedagogías para coordinar los horarios en que era factible asistir a aula. De manera paralela, se

diseñaron afiches promocionales de la intervención, los cuales se distribuyeron en los ficheros de la facultad de educación y de los departamentos de historia, música, filosofía y educación física.

Luego a fines del mes de agosto se procedió a presentar la investigación a los estudiantes en aula, se les explicó el proyecto y se les solicitó a quienes estuvieran interesados en participar que se inscribieron a través de los afiches. Cada afiche tenía un código QR que dirigía hacia la plataforma Google Forms, allí se mencionaban los beneficios del mindfulness en la docencia y se encontraba toda la batería de instrumentos del estudio. En primer lugar, estaba el consentimiento informado, el cual explicitaba que sólo aquellos que presentaran niveles medios y altos de burnout académico y que no tuvieran entrenamiento previo en meditación formarían parte de la intervención. También se encontraba el cuestionario sociodemográfico, STPIS que evaluó la identidad profesional docente, MBI-SS que determinó el nivel de burnout académico, FFMQ para evaluar el nivel de mindfulness disposicional, ZTPI y AATI-TA para la perspectiva del tiempo. Todos estos instrumentos fueron respondidos de manera online y auto aplicada por cada estudiante, invirtiendo aproximadamente veinte minutos en contestar. Este período de difusión y reclutamiento se extendió por aproximadamente cinco semanas desde fines de agosto hasta fines de septiembre, por lo que cada participante contaba con una línea base diferente. Transcurrido este tiempo, se cerraron las inscripciones y quedaron seleccionados en el estudio sólo aquellos que cumplían con los criterios de inclusión. Es así como un tercero que no formaba parte del equipo interventor dividió la muestra en grupo control en lista de espera y grupo experimental a través de una aleatorización simple. De igual modo, envió correos electrónicos informándoles a los estudiantes que habían quedado seleccionados en la intervención y les solicitó que escogieran su horario de preferencia para asistir.

Seguidamente, la segunda semana de octubre se dio inicio a la intervención de mindfulness. La condición experimental fue el primer grupo en recibir la intervención, la cual consistió en una intervención breve basada en mindfulness diseñada especialmente para estudiantes de pedagogía. Esta intervención se aplicó durante 4 semanas, una sesión semanal de una hora y media de duración (Ver tabla 1). Se llevó a cabo de manera presencial en dependencias del CAPSI (Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Concepción), y se realizó en dos horarios, los días lunes a las 17.00 hrs y los días miércoles a las 12.00 hrs. Por consiguiente, los participantes fueron distribuidos en función de los horarios en que podían asistir. En la condición experimental el grupo de las 17.00 hrs estuvo conformado por 7 personas y el grupo de las 12.00 hrs por 12 personas. En el grupo control asistieron 7 participantes al horario de las 17.00 hrs y 10 estudiantes al horario de las 12.00 hrs.

Con respecto al equipo interventor, la intervención fue dirigida por una psicóloga clínica con práctica personal a largo plazo de mindfulness y amplia experiencia profesional en psicoterapia basada en mindfulness. De igual modo, 5 estudiantes de pregrado de psicología ejercieron el rol de ayudantes, los cuales fueron distribuidos de a dos personas por cada grupo de intervención. Su rol consistió principalmente en organizar el espacio físico, ordenando las sillas y los mat de yoga, inscribiendo a los participantes en la lista de asistencia y entregando post-it con su nombre a los estudiantes al inicio de cada sesión.

Una vez finalizada la intervención de mindfulness y transcurridas entre seis y ocho semanas desde la medición pretest, tanto al grupo experimental como al grupo control se les volvió a aplicar la misma batería de instrumentos (medición post intervención) con el propósito de evaluar los niveles de mindfulness disposicional (FFMQ), la identidad profesional docente (STPIS), la perspectiva del tiempo (ZTPI y AATI-TA) y el burnout académico (MBI-SS). En el

caso del grupo experimental, la aplicación de los instrumentos fue realizada por los ayudantes del horario contrario, es decir, que no fueron parte de la intervención de ese grupo. Dicha aplicación se llevó a cabo al término de la última sesión mediante un código QR que redirigía a la plataforma Google Forms. En lo que respecta al grupo control, un investigador externo a la intervención envió el formulario con los instrumentos a través de un link por correo electrónico a los estudiantes que se encontraban en lista de espera. Posterior a esta segunda medición el grupo control participó de la intervención breve de mindfulness con la misma estructura que el grupo experimental, es decir, una intervención de 4 sesiones presenciales con una frecuencia semanal y de una hora y media de duración.

En última instancia, se contactó a todos quienes estuvieron interesados en participar del estudio de manera inicial pero no cumplieron con los criterios de selección. Es así como se realizó un taller de mindfulness de una sesión, el cual se llevó a cabo de manera presencial en las dependencias del CAPSI (Ver tabla 2). Este taller se realizó en un único horario (miércoles a las 12.00 hrs) y tuvo una hora de duración. En lo que respecta a la estructura, contó en primera instancia con una introducción breve al mindfulness, luego se llevó a cabo la práctica de la respiración abdominal, el caminar consciente y el ejercicio de enraizamiento reteevo. Finalmente se realizó una reflexión en torno a las experiencias de las prácticas y se entregaron recomendaciones generales para incluir el mindfulness en la vida diaria.

Cabe destacar que como estrategias para aumentar la motivación por asistencia de los estudiantes y prevenir la deserción se realizaron las siguientes acciones: a) se sortearon cuatro Gift Card de cincuenta mil pesos entre todos los asistentes a las sesiones de mindfulness, b) se realizaron certificados de participación a quienes asistieron al menos a tres sesiones de la intervención (Ver anexo IX), c) se les envió un recordatorio vía WhatsApp indicando el día y el

horario de la sesión siguiente, lo cual se realizaba el día previo de la intervención. Por último, resaltar que del grupo experimental sólo se consideraron en el análisis de datos aquellos estudiantes que asistieron al menos a tres sesiones de la intervención de mindfulness.

Tabla 1
Estructura de la intervención breve de mindfulness

Número de sesión	Objetivos	Actividad/contenido
Sesión 1 Soy consciente	-Aumentar el nivel de consciencia del cuerpo y la respiración. -Identificar cómo el nivel de consciencia influye en la construcción de la IP docente.	Saludo de presentación y encuadre de bienvenida. Introducción breve sobre los beneficios del mindfulness en el ejercicio de la docencia y en la construcción de la identidad profesional docente. Aprender la respiración abdominal Este es nuestro método natural de respiración, y con esta ayuda sugerida aprenderás a utilizar la respiración abdominal, o respiración diafragmática, para relajar naturalmente el cuerpo. Surfear en tierra con una total presencia (caminar consciente) Lleva tu consciencia hacia las piernas y los pies, y percibe cada pequeño movimiento, implícate plenamente en él, ¡igual que si fueras un surfista! Mindfuleating Toma el alimento y permítete observarlo, explora utilizando todos tus sentidos. Reflexión grupal: ¿De qué manera estas herramientas nos ayudan a estar conscientes? ¿Por qué es importante ser conscientes de nuestro cuerpo y respiración? ¿De qué manera el ser conscientes nos ayuda en la identidad profesional docente? Al final de la sesión se entregan a los estudiantes hojas de autorregistro diario.
Sesión 2 Mis emociones	•Aumentar el nivel de consciencia de las emociones. •Aprender estrategias de regulación emocional. •Analizar el impacto de las emociones en el ejercicio de la docencia.	Saludo, se analizan las experiencias de la práctica fuera de la sesión y se reflexiona en torno a ello. Se psicoeduca en la importancia de las emociones y de la gestión emocional en la docencia. Práctica de enraizamiento RETEEVO R (respiración). E (emoción). T (tacto). E (escucha). E (estiramiento intencional). V/O (vista/olfato). Actividad lúdica Se divide a los participantes en seis grupos, a cada grupo se le asigna una letra de la palabra RETEEVO y se les pide que señalen ejemplos de momentos en los que podrían utilizar esta práctica en el futuro. Algo agradable aquí y ahora Con una actitud de curiosidad infantil, mira alrededor y busca algo que te resulte agradable o placentero. Puede ser un color, una forma, un objeto, un sonido, un olor o la textura de algo que puedas tocar. Reflexión grupal ¿Cómo se han sentido con las prácticas de hoy? ¿Qué sucedió con los pensamientos durante los ejercicios? ¿Qué sucedió con las emociones? ¿Por qué es importante ser consciente de las emociones? ¿De qué manera eso influye en la docencia? Al final de la sesión se entregan a los estudiantes hojas de autorregistro diario.
Sesión 3 Mis respuestas emocionales	•Potenciar el nivel de consciencia de las respuestas emocionales. •Identificar cómo la perspectiva del tiempo influye en el bienestar emocional. •Entregar herramientas de	Saludo, se enlazan los contenidos de esta sesión con la sesión anterior y se psicoeduca en la importancia de ser conscientes de las respuestas emocionales en la docencia, de contar con herramientas para el burnout académico y de la manera en que la perspectiva del tiempo incide en el bienestar emocional. El escáner corporal Vas a llevar la atención a tu cuerpo. El objetivo de esta actividad no es relajarte, sino aumentar tu consciencia y percibir las sensaciones corporales que puedan presentarse en cada instante. Actividad lúdica: Haz una pausa ante el estrés Utiliza el acrónimo STOP para hacer una pausa en cualquier momento, en cualquier lugar. S-Siente, T-Tómate unos minutos, O-Observa, P-Posibilidad:

	manejo del estrés para afrontar el burnout académico.	Reflexión grupal ¿Es importante el nivel de consciencia frente a las respuestas emocionales? ¿Qué tipos de nuevas posibilidades podrían entregarte estas prácticas? ¿Estas herramientas nos ayudan con el burnout académico? ¿Cómo influye la perspectiva del tiempo en el bienestar emocional? Al final de la sesión se entregan a los estudiantes hojas de autorregistro diario.
Sesión 4 Compasión y entrenamiento o emocional	• Practicar la compasión y autocompasión. • Aprender estrategias de entrenamiento emocional aplicado al ejercicio de la docencia. • Reflexionar sobre la importancia de la compasión en la docencia.	Saludo, se psicoeduca en la relevancia de reducir los juicios personales dañinos y practicar la compasión y autocompasión. De igual modo, se psicoeduca en la importancia de que los profesores validen emocionalmente a los estudiantes. Meditación en paz con el dolor Esta visualización hará que te sientas rodeado por el amor de quienes te han cuidado y apoyado a lo largo de tu vida, así como por aquellos que sabes que te ofrecerían su presencia amorosa si pudieran estar contigo ahora. Actividad lúdica: Juguemos a la validación emocional. Se pide a los estudiantes que se reúnan en parejas. A cada integrante de la pareja se le entrega la indicación de validar o invalidar a su compañero(a) sin que el otro sepa. Entrenamiento emocional: Se les explica a los estudiantes que el método consta de cinco pasos (1) Tomen consciencia de la emoción del estudiante (2) Vean la emoción del estudiante como una oportunidad para la enseñanza. Alienten al estudiante a hablar sobre sus emociones. (3) Comuniquen comprensión y aceptación de la emoción. Eviten juzgar o criticar la emoción. (4) Ayuden a usar palabras para describir cómo se siente, entreguen opciones para etiquetar la emoción ¿te sientes muy enfadado? ¿qué te da miedo? (5) Si es necesario, ayúdenlos a resolver problemas (mientras establece límites). Si el estudiante ha realizado una conducta inapropiada explique por qué este comportamiento es inapropiado o hiriente. Fomente la expresión emocional, pero establezca límites en el comportamiento. Reflexión final ¿Cómo se sintieron durante las distintas prácticas de mindfulness? ¿de qué manera la perspectiva del tiempo los puede ayudar en su bienestar emocional? ¿De qué manera estas herramientas los ayudan en el desarrollo de su identidad profesional docente? ¿Cómo les ayuda con el burnout académico?

Tabla 2
Estructura taller de mindfulness

Sesión 1	Objetivo	Actividad/Contenido
Soy consciente de mi respiración y mis emociones	-Introducir al mindfulness -Aumentar el nivel de consciencia de las emociones y la respiración.	Introducción breve al mindfulness. Práctica de mindfulness: la respiración abdominal, el caminar consciente y práctica de enraizamiento reteevo. Reflexión final en torno a las experiencias de las prácticas. Recomendaciones generales para incluir el mindfulness en la vida diaria.

Intervención breve de mindfulness

El protocolo de intervención fue construido en base a una revisión exhaustiva de la literatura, donde se indagó en las intervenciones de mindfulness aplicadas a los estudiantes de pedagogía. Por ende, se basó en dos programas, “Learning to BREATHE (L2B)” (Kerr et al., 2017), el cual está diseñado para enseñar a grupos de estudiantes mindfulness, cultivar emociones positivas, manejo del estrés y mejorar la regulación emocional. Se sustentó también en el programa de aprendizaje socioemocional basado en mindfulness (Garner et al., 2018), el cual busca mejorar los niveles de mindfulness y el aprendizaje socioemocional en los futuros docentes. Ambos programas diseñados específicamente para estudiantes de pedagogía y aplicados exitosamente en entornos universitarios.

La intervención tuvo una estructura breve puesto que Garner et al. (2018) evidencian que una intervención breve de aprendizaje socioemocional basada en mindfulness genera un aumento en los niveles de mindfulness y mejora las competencias emocionales de los estudiantes de pedagogía. Los autores indican que a pesar de ser una intervención breve los resultados son positivos. Esto se condice con lo planteado por Demarzo et al. (2017) quienes señalan que no existen diferencias significativas entre un programa de intervención basado en mindfulness de ocho sesiones y uno de cuatro sesiones, manteniéndose la eficacia de ambos programas en relación con el incremento del bienestar. En conjunto, estos hallazgos indican que una intervención de cuatro sesiones puede ser tan o más efectiva que una más extensa y que implique mayor utilización de recursos (Taylor et al., 2021).

Cabe destacar, que este protocolo de intervención fue evaluado y aprobado por un panel de expertos en mindfulness compuesto por tres miembros: dos psicólogos clínicos con grados de magíster y formación de psicoterapia y una doctora en psicología también con formación en

psicoterapia. Este comité de expertos entregó diversas recomendaciones para mejorar la eficacia y aplicabilidad del protocolo, las cuales fueron consideradas en su totalidad. En primera instancia, el comité sugirió la inclusión del entrenamiento inter-sesión como un elemento necesario para que las habilidades de mindfulness se instauraran de manera más eficiente. De igual modo, el panel de expertos recomendó enlazar una sesión con otra, analizando los procesos vividos entre sesiones y los avances en las prácticas. Es así como en la intervención se fomentó la práctica entre las sesiones a través de la entrega de una hoja de autorregistro diario, y de manera paralela se incluyó al inicio de cada sesión una reflexión comentando la práctica de mindfulness fuera de la intervención. Igualmente, el panel propuso aumentar los tiempos de práctica durante las sesiones, además de incorporar una práctica de mindfulness dentro de la primera sesión, sugerencias que también fueron incorporadas. Por último, el panel de expertos recomendó que al final de cada práctica de mindfulness se incluyeran reflexiones en pequeños grupos en torno a la experiencia, relacionando además dichas experiencias con las variables del estudio. Cabe mencionar que todas estas sugerencias fueron consideradas para que el protocolo de intervención tuviera su versión definitiva (Ver anexo VIII).

La intervención de mindfulness tuvo una estructura de cuatro sesiones en formato presencial, una sesión semanal de una hora y media de duración, y se llevó a cabo en dos horarios distintos (lunes a las 17.00 hrs y miércoles a las 12.00 hrs) en dependencias del CAPSI (Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Concepción). De manera transversal en todas las sesiones se utilizó material de apoyo audiovisual para psicoeducar en torno a las temáticas abordadas y para graficar las actividades a realizar. De igual manera, en la sesión dos y tres se utilizó material de audio con sonidos de naturaleza para las actividades de retención y escaneo corporal. En esa misma línea, se emplearon mats de yoga en las sesiones dos, tres y cuatro, y se

consumieron alimentos (pasas, almendras y nueces) para la práctica de mindfuleating en la primera sesión. Cabe destacar que todas las actividades y meditaciones fueron realizadas por la psicóloga que dirigió la intervención, por lo que no se consideraron meditaciones audio guiadas.

Cada sesión se dividió en tres momentos, contando con un inicio, desarrollo y cierre. Antes de comenzar cada sesión los estudiantes se anotaban en la lista de asistencia para llevar un registro de la misma, puesto que se consideró por completada la intervención si asistían a un mínimo de tres sesiones. De igual manera cada participante recibió un post-it con su nombre, de forma que la intervención y las prácticas de la misma fueran más personalizadas. Al inicio de la primera sesión se realizó un encuadre explicitando las reglas y el funcionamiento general, es así como se indicó que durante las sesiones los celulares debían permanecer en silencio, se recomendaba el uso de ropa cómoda y se esperaba puntualidad en la asistencia, de igual modo se señaló que era deseable mantener la confidencial frente a temas personales de cada participante y se sugería una actitud de no juicio. Dentro de esa misma línea, se les indicó a los estudiantes que sólo hablaran sobre aquellos aspectos de su vida personal frente a los cuales se sintieran cómodos. En relación a las otras sesiones, en la parte inicial se incorporó un saludo, un momento para compartir cómo se sentían los estudiantes, una reflexión de las experiencias en torno a la práctica fuera de la sesión y un enlace de los contenidos entre la sesión actual y la anterior. Asimismo, se realizó psicoeducación en temas como mindfulness, identidad profesional docente, emociones, burnout académico, compasión y autocompasión. En lo que respecta al momento del desarrollo, se presentaron y se realizaron las distintas prácticas de mindfulness tales como: respiración abdominal, caminar consciente, mindfuleating, práctica de enraizamiento reteevo, stop, algo agradable aquí y ahora, meditación en paz con el dolor y escáner corporal. De igual modo, se realizaron actividades lúdicas con el stop y reteevo, así como también se efectuaron

ejercicios de role playing para practicar la validación emocional y el entrenamiento emocional. De manera adicional durante el desarrollo, una vez que finalizaban las prácticas de mindfulness se incluyeron reflexiones en pequeños grupos en torno a la experiencia de la práctica. Por último, en el momento del cierre se llevaron a cabo las reflexiones grupales sobre los temas abordados y las experiencias de las prácticas de mindfulness realizadas en sesión. En última instancia como parte del cierre, se entregaron a los estudiantes hojas de autorregistro diario con el objetivo de fomentar la práctica entre sesiones (Ver anexo X). Se les solicitó que realizaran 10 minutos de práctica de mindfulness al día y además se les pidió que trajeran la hoja completada a la sesión siguiente para comentarla al inicio de la intervención.

Análisis de datos

Todos los análisis se realizaron en el software R versión 4.2.2 (R Core Team, 2023), con el IDE R Studio versión 2023.03.0 (R Studio Team, 2020). En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de la muestra utilizando frecuencias para las variables categóricas y para las variables numéricas se realizaron análisis descriptivos de tendencia central y dispersión.

Para evaluar el efecto de la intervención de mindfulness sobre la identidad profesional docente, el burnout académico, el mindfulness disposicional y la perspectiva del tiempo se utilizaron modelos lineales mixtos (Verbeke & Molenberghs, 1997). Los efectos fijos considerados fueron:

- (1) las mediciones realizadas a los participantes, pretest (tiempo 1) y posttest (tiempo 2).
- (2) el grupo, donde quienes recibieron la intervención estaba el grupo experimental (GE) y quienes no recibieron en la intervención fueron el grupo control (GC).
- (3) el efecto de interacción entre las mediciones pretest-posttest y el grupo.

Como efecto aleatorio se consideró en el modelo el intercepto de cada sujeto. Para el ajuste del modelo lineal de efectos mixtos se utilizó la función “lmer” de librería la Lme4 (Bates et al., 2015). Para la evaluación de la significancia del efecto aleatorio en el modelo se utilizó la función “ranova” de la librería lmerTest (Kuznetsova et al., 2017).

Aspectos éticos

Este estudio se rigió por el Código de Ética del colegio de Psicólogos de Chile y por los principios éticos de la Declaración de Helsinki. De igual modo, se consideraron los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta (Asociación Americana de Psicología, 2010). Cabe destacar que este estudio formó parte del proyecto FONDECYT 1201084, el cual contaba con la aprobación ética correspondiente. Por lo tanto, este proyecto de investigación fue realizado acorde a las normativas nacionales vigentes.

Cada participante del estudio tuvo a su disposición un consentimiento informado donde se proporcionó el objetivo de la investigación, los riesgos y beneficios de la misma y se les informó su derecho de participar de manera voluntaria, por lo que podrían retirarse del estudio cuando lo desearan sin que eso conllevara ninguna consecuencia o perjuicio. De igual manera, se explicitó que sólo formarían parte del estudio aquellos estudiantes que presentaran un nivel moderado a alto de burnout académico y quienes no hayan tenido entrenamiento previo en meditación. Asimismo, en caso de cualquier duda que tuvieran los participantes, se les entregó el contacto de la investigadora responsable y del docente guía a cargo de la investigación (Ver Anexo VII). En el consentimiento informado también se señaló el derecho a la confidencialidad de los datos y al resguardo de la información, lo que se traduce en que los datos personales de los participantes fueron anonimizados mediante la asignación de un código a cada uno. De igual

manera, la información sólo fue manejada por el equipo investigador y fue utilizada estrictamente con fines científicos y relativos a la investigación.

Es importante mencionar que para aquellas personas que estuvieron interesadas en participar en el estudio y no fueron seleccionadas, una vez que finalizaron las intervenciones del grupo experimental y grupo control, fueron contactadas para ofrecerles un taller de mindfulness de una sesión, todo esto con el objetivo de que ninguna persona se quedara sin intervención. En última instancia, una vez los resultados de la investigación estén disponibles serán informados a los jefes de carrera de las distintas pedagogías que participen en el estudio. Igualmente, los resultados estarán a disposición de la comunidad universitaria a través de una infografía en redes sociales.

RESULTADOS

Descriptivos

Para este estudio se realizó un muestreo longitudinal donde se le hizo seguimiento a 36 sujetos, la edad media fue de 20.19 (SD=2.27) años. De ellos 19 (52.8%) participaron en el grupo experimental, con una edad de media de 19.94 (SD=1.34) años y 17 (47.2%) participaron del grupo control con una edad de 20.42 (SD=2.87) años. Respecto al sexo, el grupo experimental estuvo compuesto por 15 mujeres, 1 hombre y 1 no binario, por otro lado, el grupo control estuvo compuesto por 14 mujeres, 2 hombres y 3 no binarios.

Resultados Mindfulness Disposicional (FFMQ)

Para evaluar si hubo cambios a lo largo del tiempo entre las mediciones pretest y posttest de las dimensiones evaluadas en el FFMQ (Observar, Describir, Actuar con conciencia, Ausencia de juicio y Ausencia de reactividad) y si hay un efecto de interacción entre el tiempo y el haber participado en el grupo experimental (GE), se probó un modelo lineal mixto. A continuación, se presenta una tabla con descriptivos de media y desviación estándar para grupos controles y experimentales en pretest y posttest.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de FFMQ para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest

	Pretest		Posttest	
	GC	GE	GC	GE
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
Observar	27,71 (5,85)	27,79 (4,89)	28,82 (6,46)	30,79 (5,14)
Describir	22,71 (6,20)	20,47 (5,36)	24,53 (3,86)	27,79 (5,71)
Actuar con conciencia	18,59 (4,58)	19,47 (5,08)	18,18 (6,38)	23,21 (7,58)
Ausencia de juicio	19,06 (7,18)	16,26 (5,99)	19,12 (6,43)	25,63 (8,33)
Ausencia de reactividad	16,94 (4,60)	19,79 (4,91)	18,76 (3,96)	23,32 (4,37)

***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

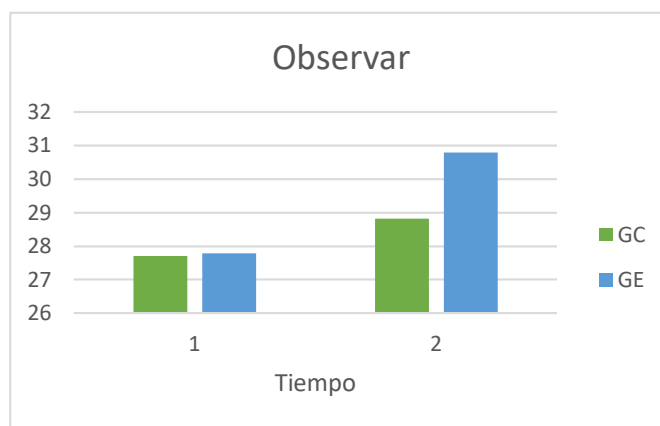
Modelo lineal mixto sobre Observar

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Observar”, el resultado del modelo mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativas.

Tabla 3.1
Modelo lineal mixto sobre Observar

Efecto de intervención y tiempo sobre FFMQ (Observar)						
Predictores	Estimativos	IC	p			
Intercepto	27,71	25,00 – 30,41	<0,001			
Tiempo (2)	1,12	-1,23 – 3,46	0,344			
Grupo (GE)	0,08	-3,64 – 3,81	0,964			
Tiempo (2) x Grupo (GE)	1,88	-1,34 – 5,11	0,248			
				Marginal	R ² /Condicional	R ²
				0,049	0,644	

Figura 2
Gráfico de la dimensión Observar para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.049$ y un $R^2_c = 0.644$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención aumentó el nivel de “Observar”, aunque en los estimadores se ve un efecto positivo en la interacción del tiempo (2) y el grupo experimental. Esto se puede deber a la poca muestra, por lo que es algo que se debe seguir estudiando.

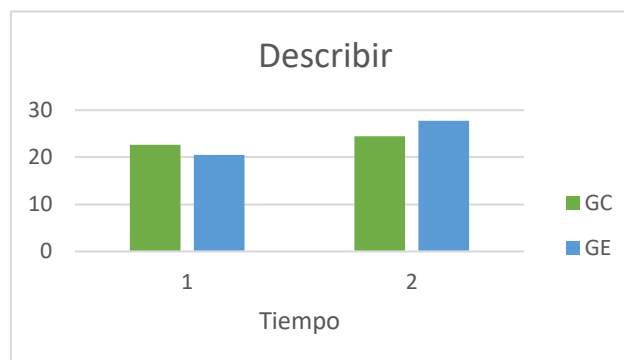
Modelo lineal mixto sobre Describir

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Describir”, el resultado del modelo mostró que los efectos fijos del tiempo y el grupo no resultaron significativos y la interacción entre el tiempo y grupo si fue significativa $p = 0.004$.

Tabla 3.2
Modelo lineal mixto sobre Describir

Efecto de intervención y tiempo sobre FFMQ (Describir)			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	22,71	20,11 – 25,30	<0,001
Tiempo (2)	1,82	-0,87 – 4,52	0,181
Grupo (GE)	-2,23	-5,81 – 1,34	0,217
Tiempo (2) x Grupo (GE)	5,49	1,78 – 9,20	0,004
Marginal R^2 /Condiciona R^2 0,209 / 0,575			

Figura 3
Gráfico de la dimensión Describir para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

El coeficiente asociado a la interacción "tiempo2: grupo GE" (5.492) indica el cambio estimado en la variable de respuesta “Describir” entre el pretest y el posttest para el grupo experimental en comparación con el grupo de control. El p-valor = 0.004 sugiere que este cambio es estadísticamente significativo, respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.209$ y un $R^2_c = 0.575$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p = 0.004$. Estos resultados sugieren que existe evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente y de manera positiva el nivel de “Describir”.

Modelo lineal mixto sobre Actuar con conciencia

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Actuar con conciencia”, el resultado del modelo mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos, aunque este último estuvo muy cercano $p = 0.055$.

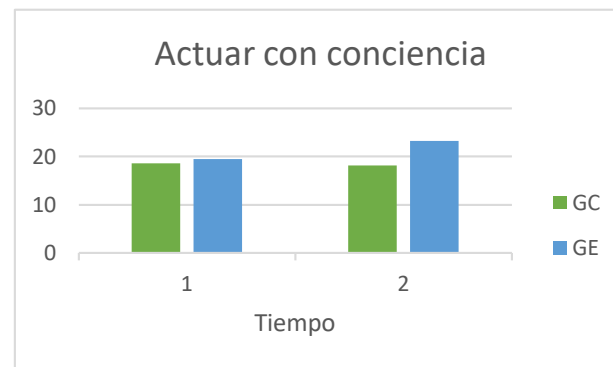
Tabla 3.3

Modelo lineal mixto sobre Actuar con conciencia

Efecto de intervención y tiempo sobre FFMQ (Actuar con conciencia)			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	18,59	15,66 – 21,52	<0,001
Tiempo (2)	-0,41	-3,49 – 2,67	0,791
Grupo (GE)	0,89	-3,14 – 4,91	0,662
Tiempo (2) x Grupo (GE)	4,15	-0,09 – 8,39	0,055
Marginal R^2 /Condiciona R^2	0,101 / 0,501		

Figura 4

Gráfico de la dimensión Actuar con conciencia para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

El coeficiente asociado a la interacción "tiempo2:grupoGE" (4.15) indica el cambio estimado en la variable de respuesta, en este caso "Actuar con conciencia" entre el pretest y el posttest para el grupo experimental en comparación con el grupo de control. El p-valor = 0.055 sugiere que este cambio no es estadísticamente significativo, pero fue cercano y habría que considerar que esto se puede deber a la baja muestra. Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.101$ y un $R^2_c = 0.501$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p = 0.006$. Estos resultados sugieren que no existe evidencia suficiente para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de "Actuar con conciencia".

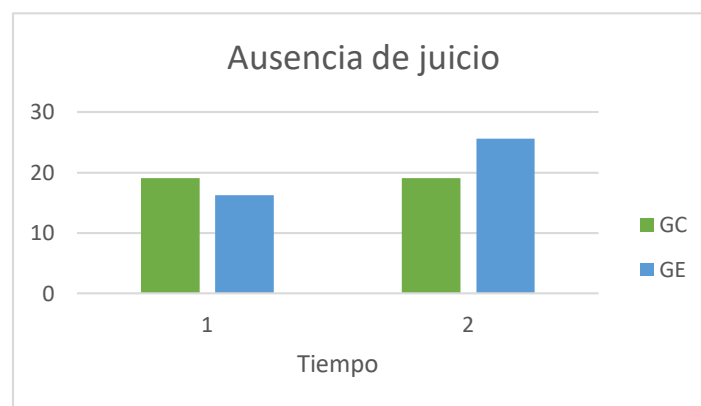
Modelo lineal mixto sobre Ausencia de Juicio

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Ausencia de juicio”, en este modelo se pudo observar que los efectos fijos del tiempo y el grupo no resultaron significativos y la interacción entre el tiempo y grupo si fue significativa $p < 0.001$.

Tabla 3.4
Modelo lineal mixto sobre Ausencia de Juicio

Efecto de intervención y tiempo sobre FFMQ (Ausencia de juicio)			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	19,06	15,64 – 22,47	<0,001
Tiempo (2)	0,06	-3,46 – 3,58	0,973
Grupo (GE)	-2,80	-7,50 – 1,91	0,239
Tiempo (2) x Grupo (GE)	9,31	4,47 – 14,15	<0,001
Marginal R ² /Condiciona l R ²		0,202 / 0,577	

Figura 5
Gráfico de la dimensión Ausencia de juicio para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

El coeficiente asociado a la interacción "tiempo2: grupoGE" (9.31) indica el cambio estimado en la variable de respuesta “Ausencia de juicio” entre el pretest y el posttest para el

grupo experimental en comparación con el grupo de control. El p -valor < 0.001 sugiere que este cambio es estadísticamente significativo, respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.202$ y un $R^2_c = 0.577$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p = 0.001$. Estos resultados sugieren que existe evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente y de manera positiva el nivel de “Ausencia de juicio”.

Modelo lineal mixto sobre Ausencia de Reactividad

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Ausencia de reactividad”, en este modelo se pudo observar que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos.

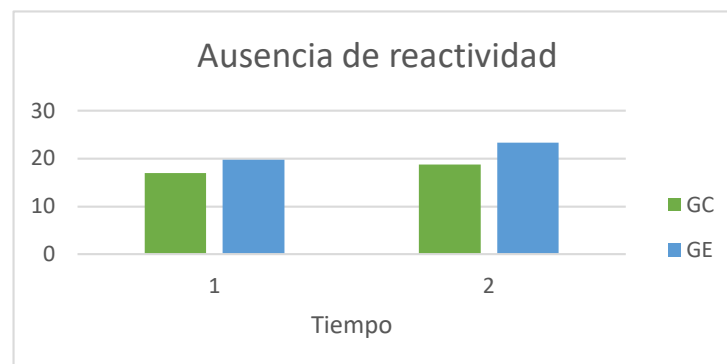
Tabla 3.5

Modelo lineal mixto sobre Ausencia de reactividad

Efecto de intervención y tiempo sobre FFMQ (Ausencia de reactividad)			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	16,94	14,77 – 19,11	<0,001
Tiempo (2)	1,82	-0,61 – 4,25	0,139
Grupo (GE)	2,85	-0,14 – 5,84	0,061
Tiempo (2) x Grupo (GE)	1,70	-1,64 – 5,05	0,313
Marginal R^2 /Condional R^2		0,215 / 0,509	

Figura 6

Gráfico de la dimensión Ausencia de reactividad para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.215$ y un $R^2_c = 0.509$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que no existe evidencia suficiente para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Ausencia de reactividad”.

Resultados Identidad Profesional Docente (STPIS)

Para evaluar si hubo cambios a lo largo del tiempo entre las mediciones pretest y posttest de la variable evaluada en el STIPS y si hay un efecto de interacción entre el tiempo y el haber participado en el grupo experimental (GE), se probó un modelo lineal mixto. A continuación, se presenta una tabla con descriptivos de media y desviación estándar para grupos controles y experimentales en pretest y posttest.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de STPIS para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest

	Pretest		Posttest	
	GC	GE	GC	GE
	Media (DE)	Media (DE)	Media(DE)	Media (DE)
STIPS	49.94 (5.44)	47.00 (10.94)	48.52 (7.75)	49.42 (7.04)

***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental

Modelo lineal mixto sobre Identidad Profesional Docente

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable identidad profesional docente, en este modelo se pudo observar que los efectos fijos del tiempo, el grupo efecto y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativas $p > 0.05$.

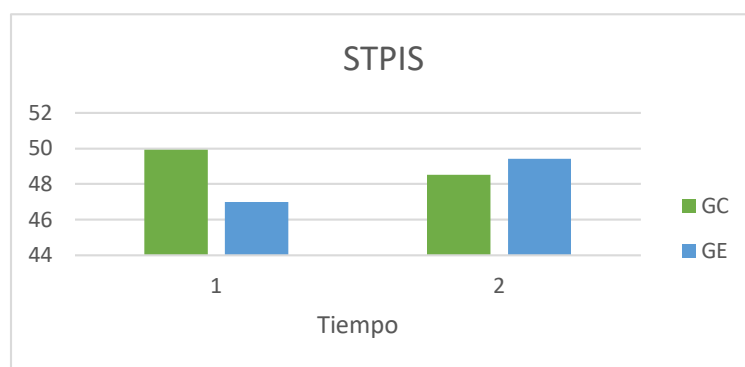
Tabla 4.1

Modelo lineal mixto sobre Identidad Profesional Docente

Efecto de intervención sobre Identidad Profesional Docente			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	49,94	46,01 – 53,87	<0,001
Tiempo (2)	-1,41	-4,91 – 2,09	0,423
Grupo (GE)	-2,94	-8,35 – 2,47	0,282
Tiempo (2) x Grupo (GE)	3,83	-0,98 – 8,65	0,117
Marginal R ² /Condiciona l R ²	0,019 / 0,612		

Figura 7

Gráfico de Identidad Profesional Docente para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.019$ y un $R^2_c = 0.612$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$.

Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención tuvo efectos sobre el nivel de identidad profesional docente.

Resultados Burnout Académico (MBI-SS)

Para evaluar si hubo cambios a lo largo del tiempo entre las mediciones pretest y posttest de las variables evaluadas en el MBI-SS (Agotamiento, Cinismo y Autoeficacia) y si hay un

efecto de interacción entre el tiempo y el haber participado en el grupo experimental (GE), se probó un modelo lineal mixto. A continuación, se presenta una tabla con descriptivos de media y desviación estándar para grupos controles y experimentales en pretest y postest.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de MBI-SS para grupo experimental y grupo control en pretest y postest

	Pretest		Postest	
	GC	GE	GC	GE
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
Agotamiento	4,32 (1,26)	4,77 (1,03)	4,34 (1,24)	4,21 (1,09)
Cinismo	1,41 (0,87)	2,24 (1,43)	1,56 (1,02)	1,83 (1,24)
Autoeficacia	3,39 (0,94)	3,90 (0,83)	3,77 (0,94)	4,45 (0,88)

***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

Modelo lineal mixto sobre Agotamiento

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable “Agotamiento”, el resultado de este modelo mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos $p > 0.05$.

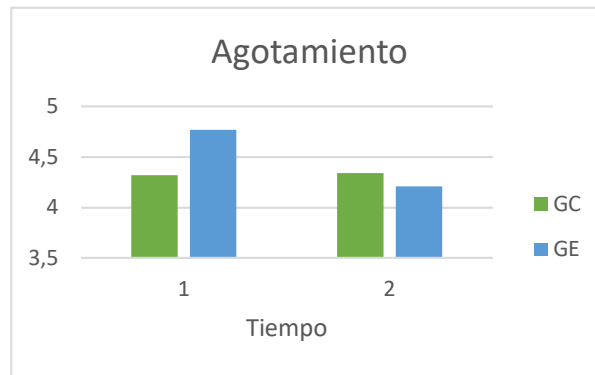
Tabla 5.1

Modelo lineal mixto sobre Agotamiento

Predictores	Efecto de intervención sobre Agotamiento		
	Estimativos	IC	p
Intercepto	4,32	3,76 – 4,88	<0,001
Tiempo (2)	0,02	-0,49 – 0,54	0,928
Grupo (GE)	0,45	-0,32 – 1,22	0,246
Tiempo (2) x Grupo (GE)	-0,58	-1,29 – 0,13	0,107
Marginal R ² /Condiciona	0,035 / 0,589		

Figura 8

Gráfico de la dimensión Agotamiento para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.035$ y un $R^2_c = 0.589$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$.

Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención tuvo efectos sobre el nivel de “Agotamiento”.

Modelo lineal mixto sobre Cinismo

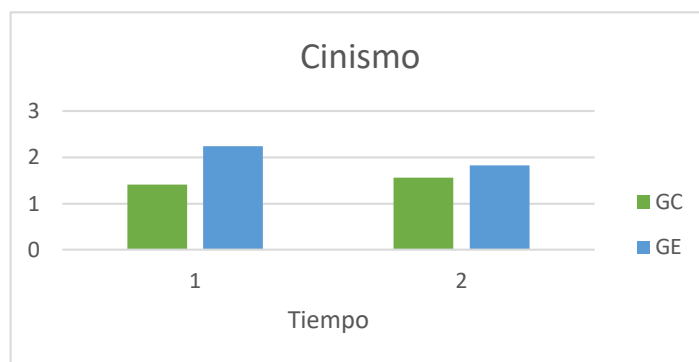
Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Cinismo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos, por otro lado, el grupo si resultó significativo $p = 0.039$.

Tabla 5.2
Modelo lineal mixto sobre Cinismo

Predictores	Efecto de intervención sobre Cinismo		
	Estimativos	IC	p
Intercepto	1,41	0,84 – 1,98	<0,001
Tiempo (2)	0,15	-0,46 – 0,76	0,631
Grupo (GE)	0,83	0,04 – 1,61	0,039
Tiempo (2) x Grupo (GE)	-0,55	-1,39 – 0,28	0,191
Marginal R^2 /Condicional R^2	0,068 / 0,463		

Figura 9

Gráfico de la dimensión Cinismo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.068$ y un $R^2_c = 0.463$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p = 0.009$.

Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Cinismo”. Por otro lado, el hecho de que la variable grupo (GE) haya resultado significativa, indica que en general hay diferencias significativas a favor del grupo experimental.

Modelo lineal mixto sobre Autoeficacia

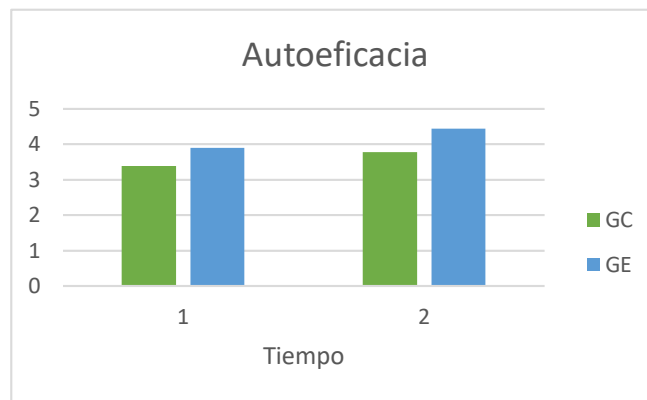
Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Autoeficacia”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos $p > 0.05$.

Tabla 5.3
Modelo lineal mixto sobre Autoeficacia

Predictores	Efecto de intervención sobre Autoeficacia		
	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,39	2,96 – 3,83	<0,001
Tiempo (2)	0,38	-0,05 – 0,81	0,079
Grupo (GE)	0,51	-0,09 – 1,10	0,095
Tiempo (2) x Grupo (GE)	0,17	-0,42 – 0,76	0,576

Figura 10

Gráfico de la dimensión Autoeficacia para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

En relación con el coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.154$ y un $R^2_c = 0.587$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p = 0.003$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Autoeficacia”.

Resultados Perspectiva del tiempo (ZTPI)

Para evaluar si hubo cambios a lo largo del tiempo entre las mediciones pretest y posttest de las variables evaluadas en el ZTPI (Pasado positivo, Pasado negativo, Presente hedonista, Presente fatalista y Futuro) y si hay un efecto de interacción entre el tiempo y el haber participado en el grupo experimental (GE), se probó un modelo lineal mixto. A continuación, se presenta una tabla con descriptivos de media y desviación estándar para grupos controles y experimentales en pretest y posttest.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de ZTPI para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest

	Pretest		Posttest	
	GC Media (DE)	GE Media (DE)	GC Media (DE)	GE Media (DE)
Pasado positivo	3,57 (0,78)	3,37 (0,94)	3,69 (0,69)	3,79 (0,91)
Pasado negativo	3,78 (1,02)	4,07 (0,94)	3,55 (0,83)	3,42 (0,95)
Presente hedonista	3,35 (0,92)	3,00 (0,93)	3,18 (0,92)	3,28 (1,02)
Presente fatalista	2,73 (0,91)	2,72 (0,76)	2,94 (0,84)	2,77 (0,54)
Futuro	3,27 (0,77)	3,42 (0,92)	3,55 (0,74)	3,93 (0,78)

***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

Modelo lineal mixto sobre Pasado positivo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Pasado positivo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativas $p > 0.05$.

Tabla 6.1

Modelo lineal mixto sobre Pasado Positivo

Efecto de intervención sobre Pasado Positivo			
Predictores	Estimativos	IC	p

Intercepto	3,57	3,16 – 3,98	<0,001
Tiempo (2)	0,12	-0,22 – 0,46	0,493
Grupo (GE)	-0,20	-0,76 – 0,36	0,479
Tiempo (2) x Grupo (GE)	0,30	-0,17 – 0,77	0,201
Marginal R ² /Condicional R ²	0,035 / 0,664		

Figura 11

Gráfico de la dimensión Pasado Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.035$ y un $R^2_c = 0.664$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Pasado positivo”.

Modelo lineal mixto sobre Pasado Negativo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Pasado Negativo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativas $p > 0.05$.

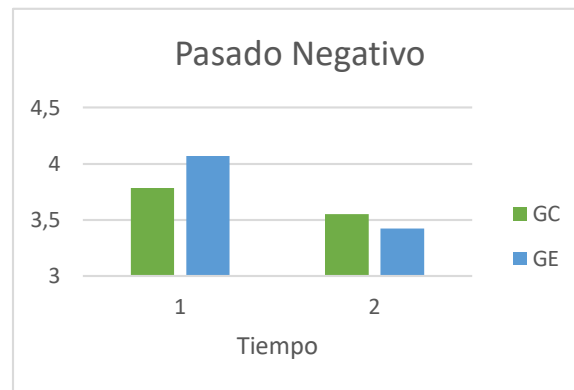
Tabla 6.2

Modelo lineal mixto sobre Pasado Negativo

Efecto de intervención sobre Pasado Negativo			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,78	3,33 – 4,24	<0,001
Tiempo (2)	-0,24	-0,57 – 0,10	0,171
Grupo (GE)	0,29	-0,34 – 0,91	0,365
Tiempo (2) x Grupo (GE)	-0,41	-0,88 – 0,05	0,082
Marginal R^2 /Condicional R^2	0,068 / 0,740		

Figura 12

Gráfico de la dimensión Pasado Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.068$ y un $R^2_c = 0.740$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Pasado negativo”.

Modelo lineal mixto sobre Presente hedonista

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Presente Hedonista”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativas $p > 0.05$.

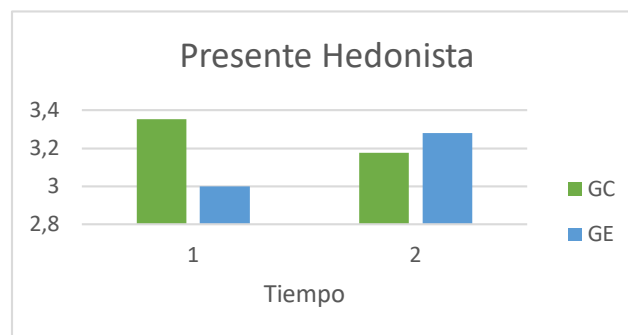
Tabla 6.3

Modelo lineal mixto sobre Presente hedonista

Efecto de intervención sobre Presente Hedonista			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,35	2,89 – 3,81	<0,001
Tiempo (2)	-0,18	-0,55 – 0,20	0,352
Grupo (GE)	-0,35	-0,99 – 0,28	0,270
Tiempo (2) x Grupo (GE)	0,46	-0,06 – 0,98	0,083
Marginal R ² /Condiciona R ²	0,020 / 0,672		

Figura 13

Gráfico de la dimensión Presente Hedonista para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.020$ y un $R^2_c = 0.672$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Presente hedonista”.

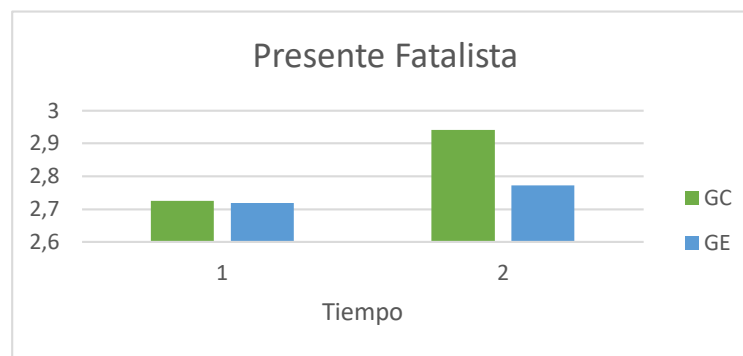
Modelo lineal mixto sobre Presente Fatalista

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Presente fatalista”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos $p > 0.05$.

Tabla 6.4
Modelo lineal mixto sobre Presente Fatalista

Efecto de intervención sobre Presente Fatalista			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	2,73	2,35 – 3,10	<0,001
Tiempo (2)	0,22	-0,18 – 0,62	0,285
Grupo (GE)	-0,01	-0,52 – 0,51	0,981
Tiempo (2) x Grupo (GE)	-0,16	-0,71 – 0,39	0,556
Marginal R ² /Condiciona l R ²	0,013 / 0,431		

Figura 14
Gráfico de la dimensión Presente Fatalista para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

En relación con el coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.013$ y un $R^2_c = 0.431$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p = 0.003$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Presente fatalista”.

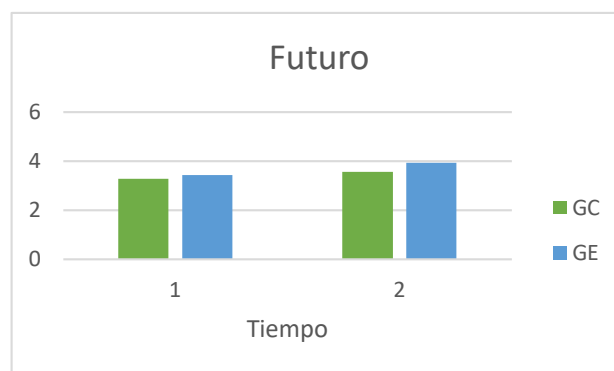
Modelo lineal mixto sobre Futuro

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Futuro”, el resultado mostró que los efectos fijos del grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos $p > 0.05$, por otro lado, el tiempo resultó significativo $p = 0.024$.

Tabla 6.5
Modelo lineal mixto sobre Futuro

Efecto de intervención sobre Futuro			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,27	2,88 – 3,67	<0,001
Tiempo (2)	0,27	0,04 – 0,51	0,024
Grupo (GE)	0,15	-0,39 – 0,68	0,589
Tiempo (2) x Grupo (GE)	0,23	-0,09 – 0,56	0,156
Marginal R ² /Condiciona l R ²	0,086 / 0,832		

Figura 15
Gráfico de la dimensión Futuro para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

En relación con el coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.086$ y un $R^2_c = 0.832$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$.

Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó significativamente el nivel de “Futuro”, por otro lado, que el tiempo haya

resultado significativo, sugiere que en general hubo diferencias significativas entre pretest y posttest, pero esta diferencia no se puede atribuir a haber estado en el grupo experimental o no.

Resultados Perspectiva del tiempo (AATI-TA)

Para evaluar si hubo cambios a lo largo del tiempo entre las mediciones pretest y posttest de las variables evaluadas en el AATI-TA (Pasado positivo, Pasado negativo, Presente positivo, Presente negativo, Futuro positivo y Futuro negativo) y si hay un efecto de interacción entre el tiempo y el haber participado en el grupo experimental (GE), se probó un modelo lineal mixto. A continuación, se presenta una tabla con descriptivos de media y desviación estándar para grupos controles y experimentales en pretest y posttest.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de AATI-TA para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest

	Pretest		Posttest	
	GC Media (DE)	GE Media (DE)	GC Media (DE)	GE Media (DE)
Pasado positivo	3,32 (0,86)	3,08 (1,22)	3,14 (0,95)	3,56 (1,12)
Pasado negativo	3,44 (1,08)	3,67 (1,15)	3,25 (0,91)	2,97 (1,15)
Presente positivo	3,31 (0,68)	3,31 (0,97)	3,39 (0,89)	3,74 (0,83)
Presente negativo	3,54 (0,75)	3,09 (1,02)	3,36 (0,73)	2,67 (1,05)
Futuro positivo	3,59 (1,03)	3,62 (0,87)	3,65 (1,20)	4,19 (0,59)
Futuro negativo	2,68 (0,99)	2,60 (1,12)	2,34 (0,90)	2,05 (0,78)

*nota. GC: grupo control; GE: grupo experimental

Fuente: Elaboración propia

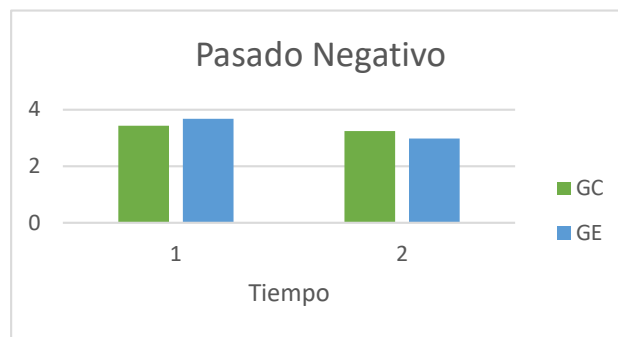
Modelo lineal mixto sobre Pasado negativo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Pasado negativo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo y el grupo no fueron significativos $p > 0.05$, por otro lado, el efecto de la interacción entre el tiempo y grupo resultó significativa $p = 0.026$.

Tabla 7.1
Modelo lineal mixto sobre Pasado Negativo

Predictores	Efecto de intervención sobre Pasado Negativo		
	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,44	2,91 – 3,96	<0,001
Tiempo (2)	-0,19	-0,52 – 0,14	0,257
Grupo (GE)	0,24	-0,48 – 0,96	0,512
Tiempo (2) x Grupo (GE)	-0,52	-0,97– -0,06	0,026
Marginal R ² /Condiciona l R ²	0,057 / 0,815		

Figura 16
Gráfico de la dimensión Pasado Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
 Fuente: Elaboración propia

El coeficiente asociado a la interacción "tiempo2:grupoGE" (-0.52) indica el cambio estimado en la variable de respuesta "Pasado negativo" entre el pretest y el posttest para el grupo experimental en comparación con el grupo de control. Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron

un $R^2_m = 0.057$ y un $R^2_c = 0.815$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$.

Estos resultados sugieren que existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó el nivel de “Pasado negativo”, el estimador indica que quienes estuvieron en el grupo experimental disminuyeron significativamente el nivel de “Pasado negativo” entre pretest y posttest.

Modelo lineal mixto sobre Pasado positivo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Pasado positivo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo y el grupo no resultaron significativos y la interacción entre el tiempo y grupo si fue significativa $p = 0.003$.

Tabla 7.2

Modelo lineal mixto sobre Pasado Positivo

Predictores	Efecto de intervención sobre Pasado Positivo		
	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,32	2,81 – 3,83	<0,001
Tiempo (2)	-0,18	-0,48 – 0,13	0,024
Grupo (GE)	-0,23	-0,94 – 0,47	0,511
Tiempo (2) x Grupo (GE)	0,65	-0,23 – 1,07	0,003
Marginal R^2 /Condiciona R^2	0,031 / 0,831		

Figura 17

Gráfico de la dimensión Pasado Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

El coeficiente asociado a la interacción "tiempo2:grupoGE" (0.65) indica el cambio estimado en la variable de respuesta “Pasado positivo” entre el pretest y el postest para el grupo experimental en comparación con el grupo de control. Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.031$ y un $R^2_c = 0.831$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$.

Estos resultados sugieren que existe suficiente evidencia para indicar que la intervención afectó de manera positiva el nivel de “Pasado positivo”.

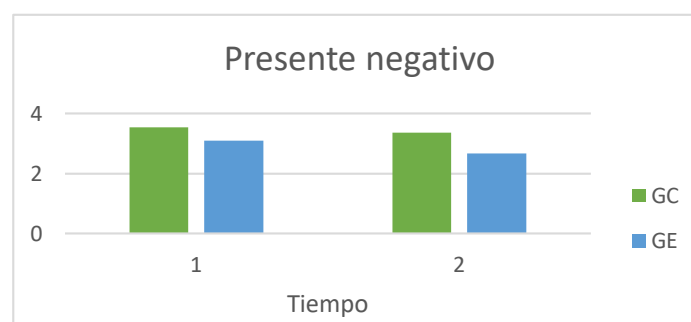
Modelo lineal mixto sobre Presente Negativo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Presente negativo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos $p > 0.05$.

Tabla 7.3
Modelo lineal mixto sobre Presente Negativo

Predictores	Efecto de intervención Presente Negativo		
	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,54	3,10 – 3,98	<0,001
Tiempo (2)	-0,18	-0,53 – 0,18	0,324
Grupo (GE)	-0,45	-1,05 – 0,16	0,146
Tiempo (2) x Grupo (GE)	-0,24	-0,73 – 0,24	0,321
Marginal R^2 /Condiciona R^2	0,117 / 0,713		

Figura 18
Gráfico de la dimensión Presente Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y postest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.117$ y un $R^2_c = 0.713$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para establecer que la intervención tuvo un efecto significativo sobre el “Presente negativo”.

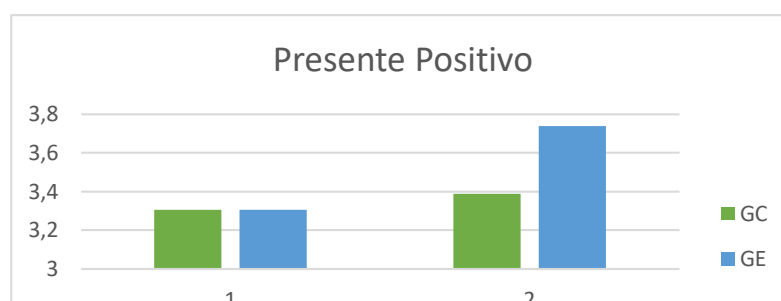
Modelo lineal mixto sobre Presente Positivo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Presente positivo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos $p > 0.05$.

Tabla 7.4
Modelo lineal mixto sobre Presente Positivo

Efecto de intervención sobre Presente Positivo			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,31	2,89 – 3,72	<0,001
Tiempo (2)	0,08	-0,31 – 0,47	0,676
Grupo (GE)	-0,00	-0,57 – 0,57	0,998
Tiempo (2) x Grupo (GE)	0,35	-0,19 – 0,89	0,201
Marginal R^2 /Condiciona R^2	0,044 / 0,572		

Figura 19
Gráfico de la dimensión Presente Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.044$ y un $R^2_c = 0.572$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para establecer que la intervención tuvo un efecto significativo sobre el “Presente positivo”.

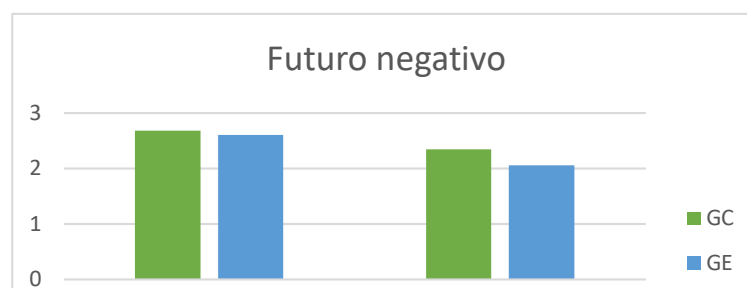
Modelo lineal mixto sobre Futuro Negativo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Futuro negativo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo, el grupo y la interacción entre el tiempo y grupo no resultaron significativos.

Tabla 7.5
Modelo lineal mixto sobre Futuro Negativo

Efecto de intervención sobre Futuro Negativo			
Predictores	Estimativos	IC	p
Intercepto	2,68	2,22 – 3,15	<0,001
Tiempo (2)	-0,34	-0,75 – 0,06	0,097
Grupo (GE)	-0,08	-0,72 – 0,56	0,798
Tiempo (2) x Grupo (GE)	-0,21	-0,76 – 0,35	0,463
Marginal R^2 /Condición R^2		0,064 / 0,643	

Figura 20
Gráfico de la dimensión Futuro Negativo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.064$ y un $R^2_c = 0.643$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$.

Estos resultados sugieren que no existe suficiente evidencia para establecer que la intervención tuvo un efecto significativo sobre el “Futuro negativo”.

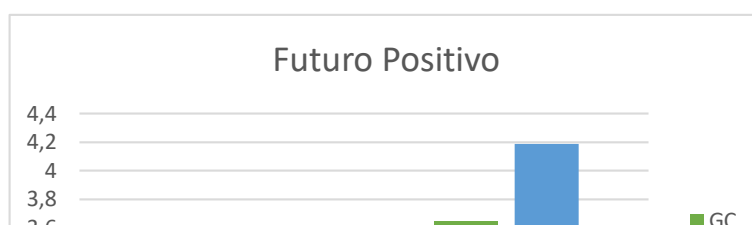
Modelo lineal mixto sobre Futuro Positivo

Se evaluó el modelo lineal mixto sobre la variable respuesta “Futuro positivo”, el resultado mostró que los efectos fijos del tiempo y el grupo no fueron significativos $p > 0.05$, por otro lado, la interacción entre el tiempo y grupo resultó significativa $p = 0.035$.

Tabla 7.6
Modelo lineal mixto sobre Futuro Positivo

Predictores	Efecto de intervención sobre Futuro Positivo		
	Estimativos	IC	p
Intercepto	3,59	3,13 – 4,04	<0,001
Tiempo (2)	0,06	-0,28 – 0,40	0,733
Grupo (GE)	0,03	-0,59 – 0,66	0,917
Tiempo (2) x Grupo (GE)	0,51	0,04 – 0,98	0,035
Marginal R^2 /Condicional R^2	0,068 / 0,735		

Figura 21
Gráfico de la dimensión Futuro Positivo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest

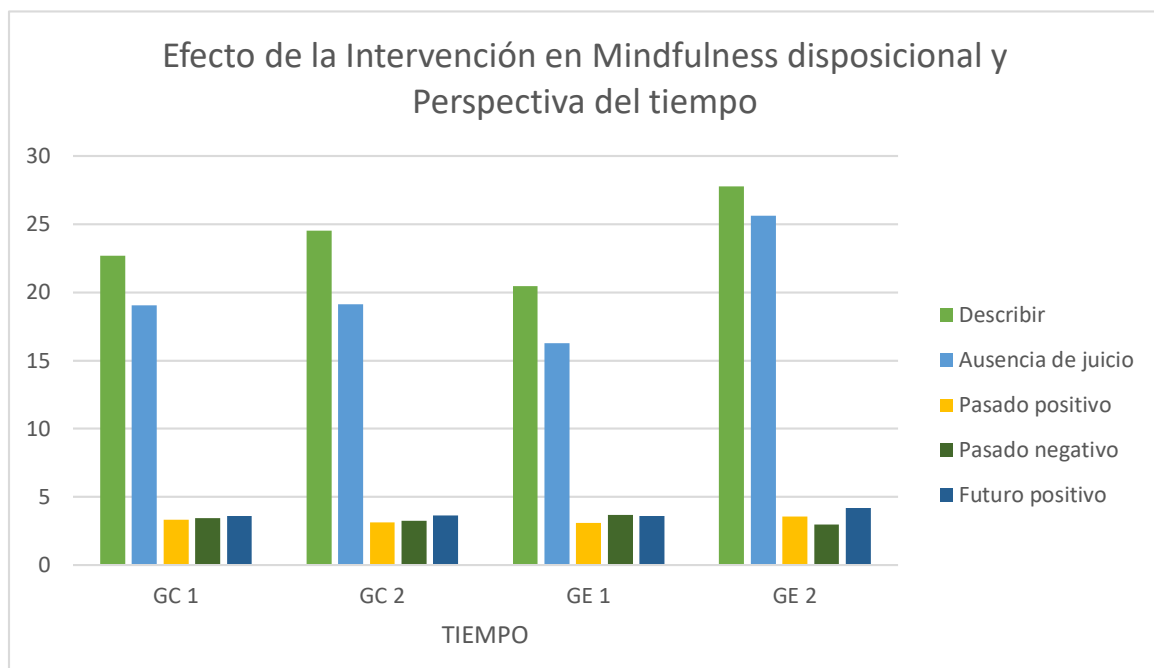


***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

El coeficiente asociado a la interacción "tiempo2:grupoGE" (0.51) indica el cambio estimado en la variable de respuesta “Futuro positivo” entre el pretest y el posttest para el grupo experimental en comparación con el grupo de control. Respecto del cálculo del coeficiente de determinación condicional y marginal para modelos de efectos mixtos, los resultados indicaron un $R^2_m = 0.068$ y un $R^2_c = 0.735$, el cálculo de la significancia del efecto aleatorio del sujeto resultó significativo $p < 0.001$. Estos resultados sugieren que existe evidencia para indicar que la intervención afectó positivamente el nivel de “Futuro positivo”.

Figura 22

Gráfico del efecto de la intervención en mindfulness disposicional y perspectiva del tiempo para grupo experimental y grupo control en pretest y posttest



***nota.** GC: grupo control; GE: grupo experimental
Fuente: Elaboración propia

Esta figura sintetiza los resultados de este estudio, donde se evidencia que la intervención de mindfulness aumentó los niveles de mindfulness disposicional en las dimensiones describir y ausencia de juicio. Del mismo modo, tuvo un impacto en la perspectiva del tiempo al disminuir de manera significativa los niveles de pasado negativo, y aumentar los niveles de futuro positivo y pasado positivo.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue determinar el efecto de una intervención de mindfulness en la identidad profesional docente, el burnout académico, el mindfulness disposicional y la perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía. Para estos fines se aplicó una intervención de mindfulness especialmente diseñada para estudiantes de pedagogía, con mediciones pre y post intervención.

El primer objetivo específico apuntaba a identificar el impacto de la intervención de mindfulness en la identidad profesional docente. Los resultados arrojaron que, si bien de manera descriptiva se evidencia un aumento en los niveles de identidad profesional en el grupo experimental por sobre el grupo control en las mediciones post intervención, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Estos resultados se pueden explicar en parte por lo señalado por Chong (2011), quien indica que en la construcción de la identidad profesional docente convergen dos factores

cruciales, el sentido de sí mismo como individuo y el sentido de sí mismo como profesor. Por lo tanto, la formación docente reta y transforma el sentido de sí mismos de las personas, siendo necesario que los estudiantes reciban conocimientos, destrezas y herramientas de contenido pedagógico para que se genere la unificación del yo personal con el profesional (Huang et al., 2022). En esa misma línea, Volpe et al. (2019) refieren que es esencial que los individuos puedan integrar esta nueva identidad profesional con lo que eran antes de su formación académica. Esto nos muestra que la configuración de la identidad docente comienza antes que los estudiantes ingresen a su proceso de formación (Chong, 2011), lo que resulta significativo teniendo en cuenta que la configuración de la identidad personal representa una de las tareas cruciales del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente (Volpe et al., 2019). Por consiguiente, según lo planteado por Erikson (1950), quienes no logran resolver el conflicto de identidad durante la adolescencia no podrán unificar de manera consciente el sentido del yo y no lograrán identificar los roles que desean seguir, perdiendo de esta manera el sentido de dirección.

Dichos planteamientos se relacionan con lo evidenciado en este estudio donde la edad media de los participantes es de 20 años y donde el 19.4% de los estudiantes no eligieron como primera opción una carrera de pedagogía. Los individuos de este estudio se encuentran en la adultez emergente, período que se caracteriza porque las personas aún están explorando y construyendo su identidad personal, se encuentran descubriéndose a sí mismos y avanzando de manera progresiva hacia la configuración de la identidad a medida que alcanzan mayores niveles de autonomía en el campo académico, económico y afectivo (Barrera-Herrera & Vinet, 2017). Por lo tanto, al no tener claridad de la identidad personal es muy complejo que puedan desarrollar su identidad profesional, ya que tal como lo expone Cuadra et al. (2024) ésta se va construyendo antes, durante y después de la formación inicial, dependiendo de factores

individuales, familiares y culturales. Lo que nos lleva a hipotetizar que la identidad profesional docente tiene un periodo de latencia en el tiempo y que está supeditada al proceso de construcción de la identidad personal.

Por otra parte, si bien es cierto Xu y Luo (2022) plantean que el tiempo de formación se relaciona de manera positiva con la identidad, Castro et al. (2022) mencionan que la construcción de la identidad profesional no es un proceso lineal que se vaya configurando a medida que los estudiantes avanzan en su proceso de formación académica. Es así como Cuadra-Martínez et al. (2023b) refieren que el mayor nivel de identidad profesional se alcanza en el tercer año de pedagogía y a medida que los estudiantes progresan en la carrera esta identidad disminuye. Esto se genera porque en tercer año los estudiantes han logrado integrar una serie de conocimientos formales que les producen motivación en torno al rol que esperan cumplir. No obstante, a medida que los estudiantes avanzan en su formación, comienzan a experimentar este rol docente desde el campo real del ejercicio de la profesión, lo cual va complejizando cada vez más la comprensión de este rol (Cuadra et al., 2024). En tal sentido, Huang y Wang (2021) señalan que las prácticas docentes son esenciales para la construcción de la identidad, ya que permiten que los estudiantes reflexionen sobre las creencias de cómo deben desempeñarse en el futuro.

En el caso de esta investigación, los participantes fueron estudiantes de primer y segundo año donde la mayoría no había tenido ninguna experiencia de práctica en aula, lo que sin duda limitó el desarrollo de su identidad profesional. Esto es coherente con lo señalado por Pereira-Bravo et al. (2022) quienes mencionan que las prácticas tempranas impactan en la forma en cómo los estudiantes visualizan la docencia, la labor de los profesores y la manera en que se definen a sí mismos como docentes. Sin embargo, durante las experiencias de práctica se produce una disonancia entre la imagen idealizada de la docencia y la imagen real, lo que genera

frustración, desilusión y confusión (Chong, 2011). Por consiguiente, se ve afectada la motivación, la autoeficacia y la satisfacción con la profesión, provocando una disminución de la identidad profesional (Cuadra et al., 2024).

Esto se condice con lo planteado por Kaur (2018), quien indica que la frustración originada por las experiencias conflictivas generalmente conduce a que los docentes se cuestionen los cambios que tienen que realizar para afrontar las demandas en el aula, explorando y modificando de manera activa su identidad. Por lo tanto, se hace relevante que los estudiantes cuenten en sus prácticas con un adecuado apoyo social y un buen clima escolar, elementos que generan un ambiente seguro y permitan que los estudiantes se sobrepongan a las condiciones adversas, pudiendo desarrollar así su identidad profesional (Pereira-Bravo et al., 2022). En tal sentido, los procesos de práctica son necesarios para que los estudiantes construyan su identidad profesional, experiencias que no tuvieron los participantes de estudio y que podrían explicar de algún modo la falta de impacto de la intervención de mindfulness en dicha variable. Sin embargo, las prácticas generan emociones difíciles de gestionar, por lo que los estudiantes deben contar con los apoyos pertinentes para avanzar en la construcción de su identidad profesional. Esto nos lleva a hipotetizar que la intervención de mindfulness podría tener un efecto en los niveles educativos superiores, especialmente posterior a tercer año, período en el que se produce un desencanto, agobio y disminución de la autoeficacia docente, siendo esencial que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan tomar conciencia de sus emociones y que les ayuden a razonar sobre cómo la formación inicial está afectando en la identificación con la profesión.

Si bien es cierto, las intervenciones en mindfulness resultan beneficiosas para la construcción de la identidad profesional porque potencian el autoconocimiento (Carlson, 2013) y

fortalecen la habilidad de afrontar los desafíos entre las convicciones personales internas y los principios externos (Zhu, 2022), la identidad profesional docente es diversa, compleja y dinámica (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017). Dicha complejidad y dinamismo quedó evidenciado también en este estudio, donde se observó que los participantes del grupo control disminuyeron su identidad profesional en las mediciones posttest y por el contrario los participantes del grupo experimental aumentaron su nivel de identidad profesional en la segunda medición. Si bien estos resultados no son estadísticamente significativos, si dan luces sobre cómo la identidad profesional va sufriendo modificaciones a medida que los estudiantes avanzan en su proceso de formación y son orientadores respecto al impacto que tienen las intervenciones de mindfulness en dicha variable.

En ese marco, esta evidencia nos muestra que a pesar de que la intervención de mindfulness pudo haber impactado en un mayor nivel de autoconocimiento de los estudiantes con relación a su identidad profesional, esto no necesariamente se ve reflejado en un incremento de los valores del instrumento utilizado. Tal como señala Rodrigues y Mogarro (2019) la identidad profesional es un proceso multidimensional, por lo que al emplear un instrumento unidimensional como el STPIS (Aracena et al., 2022) no se están considerando otras dimensiones que son relevantes en el proceso de construcción de identidad profesional. Esto nos advierte la necesidad de que futuros estudios consideren instrumentos multidimensionales para medir la identidad profesional.

Considerando lo anteriormente expuesto, los resultados de este estudio pueden entregar directrices para futuros estudios, lo que resulta enriquecedor ya que Cuadra-Martínez et al. (2023b) menciona que a pesar de la importancia de la identidad profesional, ésta aún no ha sido

estudiada de manera exhaustiva en la formación inicial, existiendo poco desarrollo empírico especialmente en américa latina.

El segundo objetivo específico buscaba determinar el efecto de esta intervención en el burnout académico de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que existió una disminución en los niveles de agotamiento y de cinismo, así como también un aumento en los niveles de eficacia personal para aquellos que formaban parte del grupo experimental, sin embargo, los cambios no son estadísticamente significativos al contrastarlos con el grupo control en las mediciones pre y post intervención.

Estos hallazgos se contraponen a la literatura existente que señala que los docentes que reciben entrenamiento en mindfulness presentan niveles significativamente más bajos de burnout que quienes no forman parte de ninguna intervención (Jennings et al., 2013; Roeser et al., 2013), puesto que el mindfulness fomenta la regulación emocional, lo que a su vez genera emociones positivas y disminuye el agotamiento emocional (Ma et al., 2021). Del mismo modo, el estudio realizado por Aldbyani y Al-abyadh (2023) en estudiantes universitarios reporta que el entrenamiento en mindfulness disminuye el burnout académico en todas sus dimensiones, es decir, reduce los niveles de agotamiento y de cinismo y aumenta la realización personal, así como también disminuye los niveles de estrés. En un estudio secundario Beuchel y Cramer, (2023) señalan que las intervenciones basadas en mindfulness aplicadas a los maestros en formación tienen el potencial para reducir los niveles de estrés. Hallazgos que son respaldados por Hepburn et al. (2021) quienes indican que los niveles más altos de mindfulness se relacionan con niveles más bajos de estrés.

El efecto de las intervenciones de mindfulness en los niveles de estrés resulta relevante puesto que el estrés percibido podría configurarse como un predecesor del burnout y del desgaste

de los docentes en formación (Beuchel & Cramer, 2023). Aguayo et al. (2019) señalan que el burnout académico es una respuesta de estrés crónico debido a un desequilibrio entre los recursos que tienen disponibles los estudiantes y las expectativas puestas sobre ellos. Lo que se condice con lo planteado por Gan et al. (2023), quienes encontraron que, si bien los niveles más altos de mindfulness se relacionaban de manera negativa con el burnout académico, esta relación no es lineal porque está mediada por el estrés percibido, lo que posiciona al mindfulness más bien como un factor protector frente al burnout. En tal sentido, aunque las intervenciones de mindfulness sean eficaces, éstas muestran un enfoque más bien mitigador sobre el burnout académico (Lindsay & Creswell, 2017). Esto nos lleva a hipotetizar que el periodo del semestre académico donde se realizaron las mediciones de este estudio influyó de manera significativo en los resultados. Es decir, las mediciones pretest se aplicaron a inicios del segundo semestre y las mediciones posttest se realizaron a fines de dicho semestre, periodo que está asociado a una alta carga académica y a niveles de estrés más altos en los estudiantes, por lo tanto, resulta mucho más complejo poder atenuar los efectos del burnout académico en esa etapa del semestre.

A pesar de ello, la falta de efecto en los resultados de este estudio se condice con lo reportado por Taylor et al. (2021) quienes encontraron que posterior a una intervención de mindfulness el grupo de intervención mostró reducciones significativas en la dimensión de agotamiento emocional pero no hubo variaciones en las subescalas de despersonalización y realización personal. Del mismo modo, en la investigación llevada a cabo por Frank et al. (2013) no se evidenciaron cambios estadísticamente significativos en ninguna de las dimensiones del burnout. Dichos autores reflexionan que es posible que el burnout esté influenciado por otros factores ambientales como el clima escolar o las demandas académicas que no puedan ser abordadas de manera eficaz por las intervenciones en mindfulness. Esto se suma a la

investigación realizada por Wen et al. (2023) donde se determina que la relación entre el mindfulness y el burnout académico está mediada por el apoyo docente percibido por los estudiantes y por el apoyo al aprendizaje.

En consecuencia, aunque algunas investigaciones señalen que el mindfulness se relaciona de manera negativa con el burnout académico, y destaquen su potencial para mitigar los efectos del mismo (Sapanci, 2023), dichos resultados no están del todo claros puesto que existen estudios con resultados nulos o mixtos (Frank et al., 2013). En términos generales, la literatura que describe los beneficios de las intervenciones de mindfulness como herramientas para disminuir el estrés en los docentes en formación es escasa, y carece en gran medida de estudios rigurosos (Birchinall et al., 2019). Por lo tanto, se recomienda realizar más investigaciones en esta área para profundizar al respecto.

El tercer objetivo específico buscó identificar el efecto de la intervención de mindfulness en la variable mindfulness disposicional de los estudiantes. Los resultados mostraron que la intervención tuvo un impacto positivo en dos dimensiones del mindfulness disposicional. Quienes formaron parte del grupo experimental aumentaron de manera significativa los niveles de describir y ausencia de juicio en las mediciones pretest y posttest en contraste con el grupo control. En lo que respecta a las dimensiones de observar, actuar con consciencia y ausencia de reactividad, si bien es cierto, mostraron cambios en la dirección esperada, no fueron estadísticamente significativos.

El aumento de las dimensiones de describir y ausencia de juicio se encuentra alineado con las bases del mindfulness, ya que éste busca promover una actitud libre de juicios e incita a observar los sucesos mentales sin pretender modificarlos (Fabbro et al., 2020). Del mismo modo, estos resultados se condicen con investigaciones previas donde se señala que quienes

practican mindfulness obtienen puntuaciones significativamente más altas en las distintas facetas del FFMQ (Baer et al., 2008). Tal como lo señalan Cheng et al. (2022) al mencionar que los docentes que forman parte de un programa de mindfulness presentan mayores niveles de mindfulness e inteligencia emocional. Igualmente, Lestage y Bergugnat (2019) reportan que el aumento de los niveles de mindfulness se encuentra dentro de los beneficios centrales entregados por los distintos programas de mindfulness. Estos hallazgos anteriores dejan en evidencia que la intervención de mindfulness aplicada en este estudio tiene la validez interna requerida para ser replicada en futuras investigaciones.

De manera conjunta, el impacto positivo de la intervención de mindfulness en las facetas de describir y ausencia de juicio resulta especialmente significativo, puesto que según lo planteado por Dong et al. (2021) la capacidad de aceptar la experiencia sin juzgar y con una visión centrada en el momento presente, es crucial para que los estudiantes se ajusten a los desafíos de la Universidad. Asimismo, Park et al. (2019) menciona que uno de los fundamentos básicos para que los estudiantes de pedagogía logren el autoconocimiento y lo apliquen en la praxis de la docencia, es la capacidad de no juzgarse a sí mismos y mantener una mente abierta, ya que esto les va a permitir desarrollar la habilidad de no juzgar a los estudiantes. Del mismo modo, la capacidad de no juzgarse a sí mismo se encuentra directamente relacionada con la autocompasión, ya que Neff (2003) indica que este constructo implica tener una actitud libre de prejuicios frente a los propios fracasos y poder cuidarse a sí mismo desde la bondad. Por lo tanto, no es extraño que la práctica de mindfulness genere que los docentes presenten mejores habilidades de mindfulness y autocompasión (Braun et al., 2018). Tal como lo reafirma Neff & Germer (2013) al indicar que el entrenamiento en mindfulness es una manera de aumentar los niveles de autocompasión.

Por otra parte, la medición del mindfulness a través de facetas permite identificar las habilidades específicas que se cultivan mediante la práctica de mindfulness, y contribuye a aclarar los cambios que ocurren a largo plazo (Baer et al., 2008). En el caso de este estudio, no se realizó seguimiento, por lo que no se puede determinar qué ocurrió con las dimensiones de observar, actuar con consciencia y ausencia de reactividad a largo plazo. Esto cobra importancia porque Mihic et al. (2020) encontraron que los impactos positivos de un programa basado en mindfulness fueron mayores en el seguimiento, es decir, seis meses después de la intervención se observaron niveles significativamente más altos de mindfulness y autocompasión, evidenciando que hay habilidades que requieren más tiempo para expresarse. Estos resultados se reafirman con el estudio realizado por Frank et al. (2013) quienes observaron que la capacidad de aceptar emociones y pensamientos desafiantes no aumentó de manera significativa posterior a una intervención de mindfulness, lo que deja en evidencia que es una dimensión que requiere mayor práctica y tiempo para desarrollarse plenamente. Por lo tanto, a pesar de que en este estudio las facetas de observar, actuar con consciencia y ausencia de reactividad no presentaron cambios significativos posterior a la intervención, eso no implica que en un seguimiento a largo plazo los resultados podrían ser distintos.

El cuarto objetivo específico apuntó a determinar el efecto de la intervención de mindfulness en la perspectiva del tiempo de estudiantes de pedagogía. Los resultados indicaron que la intervención disminuyó de manera significativa los niveles de pasado negativo para quienes formaron parte del grupo experimental en comparación con el grupo control. De igual modo, los participantes del grupo experimental aumentaron de manera significativa los niveles de pasado positivo y de futuro positivo en las mediciones post intervención en comparación al grupo control. En lo que respecta a las dimensiones de presente negativo, presente positivo y

futuro negativo si bien se evidenciaron cambios dentro de lo esperado, no existe evidencia significativa para señalar que la intervención tuvo un efecto en estas dimensiones.

En concreto, la intervención de mindfulness tuvo mayor impacto en la dimensión del pasado tanto en su valencia positiva como negativa, lo que se encuentra alineado con lo planteado por Fuentes et al. (2022) quienes indican que el mindfulness se relaciona de manera positiva con la orientación temporal pasado positivo, así como también se vincula de forma negativa con el pasado negativo. Esto denota que la intervención de mindfulness aplicada en este estudio muestra una estructura sólida y coherente en función de los efectos esperados del mindfulness y la perspectiva del tiempo, por lo que cuenta con la validez suficiente para ser replicada en futuras investigaciones. La modificación del pasado negativo a través de una intervención resulta especialmente significativa si consideramos lo planteado por Meidani et al. (2019), quienes señalan que los profesores que presentan un pasado negativo tienden a recordar las experiencias dolorosas que les han sucedido, es decir, repasan en su mente sus equivocaciones y fallas del pasado generando un desgaste emocional. Igualmente, Ballabrena y Pérez-Burriel (2023) mencionan que los individuos que tienden a recordar el pasado de manera negativa con sentimientos de culpa y frustración, presentan niveles más bajos de bienestar. Al contrario de aquellos que se enfocan en los aspectos positivos del pasado con sentimientos cálidos, que evidencian mayor nivel de satisfacción con la vida. Del mismo modo, Cuadra-Martínez et al. (2023a) señalan que los docentes que tienen un perfil más negativo en las distintas dimensiones temporales suelen presentar mayores niveles de estrés, tienen dificultades con sus pares y son más propensos a rendirse frente a las dificultades. En oposición a los sujetos que tienen un perfil más positivo, quienes presentan niveles de estrés más bajos, una autoestima más alta, mayores niveles de autoeficacia y mejor relación con los pares. Esta evidencia denota

lo esencial de intervenir la perspectiva del tiempo en la formación docente y modificar las dimensiones del pasado negativo hacia un perfil más positivo, incidiendo de esta manera en los niveles de bienestar de los estudiantes.

Por otra parte en lo que respecta a la dimensión del futuro, la intervención de mindfulness aumentó los niveles de futuro positivo, lo que es coherente con lo planteado por Rönnlund et al. (2019) quienes refieren que un nivel más alto de mindfulness reduce los aspectos negativos tanto del pasado como del futuro, siendo esta última dimensión donde el mindfulness tiene un impacto más fuerte. Sin embargo, el aumento del futuro positivo en este rango etario se contrapone a lo planteado por Sobol-Kwapinska et al. (2016) quienes indican que los jóvenes presentan este marco temporal significativamente más disminuido, lo que a su vez podría traer implicancias al momento de retrasar la gratificación inmediata y presentar dificultades de adaptación frente a los deberes que deben cumplir. En tal sentido, el aumento de la dimensión futuro en este estudio resulta satisfactorio, puesto que a pesar de que los jóvenes tengan la tendencia a tener ese marco temporal disminuido, la intervención realizada logró modificar de manera sustancial este marco temporal. De igual modo, estos resultados son cruciales al considerar que la tasa de deserción de los estudiantes de pedagogía se encuentra en un 30,4% y se focaliza principalmente en el segundo año de carrera (CIAE, 2021). Esto nos lleva a hipotetizar que quienes desertan son quienes incluyen como característica un futuro más pesimista de la profesión, mientras que los estudiantes que persisten logran un perfil temporal más equilibrado. Futuros estudios podrían orientarse a probar esta hipótesis.

El mindfulness implica la capacidad de atención plena no sólo en el presente, sino que también engloba la habilidad de considerar los eventos del pasado y posibles acontecimientos del futuro, con una actitud de compasión (Ballabrena & Perez-Burriel, 2023). Por consiguiente, las

intervenciones en mindfulness al enfocarse en la experiencia de atención plena disminuyen la aversión hacia el pasado, reducen el fatalismo en el presente y merman las expectativas negativas del futuro, favoreciendo así una perspectiva del tiempo más equilibrada (Rönnlund et al., 2019). Cabe mencionar que la perspectiva temporal equilibrada se relaciona con un adecuado funcionamiento social y produce beneficios psicológicos en los períodos de mayor estrés (Ge et al., 2019). De la misma forma, el mindfulness se asocia de manera positiva con la perspectiva temporal equilibrada, y existen estudios que indican que tiene la capacidad de promoverla (Ge et al., 2019). En tal sentido, Stolarski et al. (2016) exponen que el mindfulness facilita el desarrollo de habilidades de autorregulación de la atención tales como la flexibilidad, la mantención y el cambio de atención, elementos que otorgan la base de una perspectiva de tiempo equilibrada, donde las dimensiones del pasado, presente y futuro se interrelacionan y combinan de manera flexible. Por lo tanto, las intervenciones en mindfulness podrían ser un método práctico para aumentar la perspectiva de tiempo equilibrada.

En síntesis, los hallazgos de este estudio coinciden con la literatura existente al mostrar que las intervenciones de mindfulness tienen un impacto en la perspectiva del tiempo equilibrada y que el perfil temporal es susceptible de ser modificado. De igual modo, estos resultados dejan en evidencia la importancia de potenciar las habilidades de atención y consciencia en torno a la perspectiva temporal (Ballabrena & Perez-Burriel, 2023), puesto que las intervenciones que generan cambios en dicha área permiten que los estudiantes tengan un mejor conocimiento de sí mismos y que identifiquen la óptica sobre la cual están observando el mundo. Elementos que tienen un impacto positivo en la práctica de la docencia (Cuadra-Martínez et al., 2023a).

Con respecto a las limitaciones del estudio, es importante mencionar que de manera descriptiva los resultados se observaron en la dirección esperada en todas las variables

estudiadas, sin embargo, al tener una cantidad de muestra limitada la potencia estadística disminuyó, lo que impidió detectar efectos más pequeños de la intervención. En ese mismo sentido, la conformación de la muestra estuvo condicionada a la participación de los estudiantes en la intervención, lo que resultó complejo porque el 46.2% de los estudiantes que se inscribieron y que fueron seleccionados a participar desertaron de asistir a la intervención, lo que sin duda dificultó la realización del estudio. Este suceso también tiene relación con otra limitación de la investigación, la cual hace referencia al periodo en el que se realizó la intervención, es decir, los estudiantes se inscribieron (mediciones pretest) a inicios del segundo semestre, la intervención se realizó entre los meses de noviembre y diciembre, y las mediciones posttest se realizaron en diciembre. Este panorama refleja por una parte, que los estudiantes al inicio del semestre tenían la disposición a participar, sin embargo, al acercarse el final del año y aumentar la carga académica muchos no pudieron asistir. De manera paralela, se evidencia que la línea base de los estudiantes en cuanto al nivel de burnout académico es más baja al inicio del semestre que al final del mismo, lo que pudo interferir en la falta de resultados significativos en dicha variable.

En esa misma línea, se debe tener en cuenta que la muestra de este estudio sólo consideró a estudiantes de primer y segundo año de las carreras de pedagogía, por lo que los resultados obtenidos aplican a este grupo en particular. Futuros estudios podrían avanzar en la comprensión de las variables incluyendo muestras de otros niveles cursados, sobre todo por las experiencias vivenciadas en la medida que se progresa en la carrera.

A esto se suma que existió una desproporción significativa en el sexo de los participantes, puesto que el 80.5% de los estudiantes fueron mujeres, el 8.3% eran hombres y el 11.1% eran estudiantes no binarios. Si bien es cierto, Fuentes et al. (2022) refieren que las diferencias de

género en mindfulness son mixtas, sería interesante tener una cantidad de hombres, mujeres y personas no binarias más proporcional para poder generalizar los hallazgos de la investigación.

En última instancia, otra limitación tiene relación con la falta de seguimiento de los participantes una vez que finalizaron la intervención de mindfulness. El considerar una tercera medición en el tiempo permitiría identificar el comportamiento de las variables con periodo de latencia como la identidad profesional docente y algunas facetas del mindfulness. Del mismo modo, se podría evaluar si los efectos positivos de la intervención se mantienen en el largo plazo o si es necesario realizar una segunda intervención.

En cuanto a las sugerencias para futuras investigaciones, se recomienda contar con una muestra más amplia que permita identificar efectos estadísticos más pequeños y proporcione resultados más generalizados. De igual modo, se propone considerar dentro de la muestra a estudiantes de tercer año en adelante que tengan experiencias de prácticas en aula y que cuenten con mayores vivencias en relación a su formación docente. Asimismo, se sugiere que la realización de la intervención sea a inicios del semestre académico donde la carga de los estudiantes sea más baja y exista mayor disposición a participar. Estas consideraciones permitirían evaluar de una manera más concisa los efectos de la intervención en el burnout académico sin la interferencia del estrés propio de final de año. En tal sentido, también se recomienda que el periodo transcurrido entre las mediciones pretest y la fecha en que inicia la intervención sea lo más acotado posible, con el propósito de que la motivación de los participantes no descienda y que el número de deserción sea más bajo.

Por otra parte, sería esclarecedor contar con una muestra más proporcional en torno a la cantidad de participantes no binarios, mujeres y hombres, con el objetivo de identificar diferencias en cuanto a los efectos de la intervención de mindfulness. Finalmente, se propone

considerar un seguimiento a largo plazo para comprender en mayor profundidad las variables con periodos de latencia e identificar la mantención en el tiempo de los efectos positivos de la intervención de mindfulness en los estudiantes de pedagogía.

CONCLUSIÓN

Según los resultados de este estudio, se puede concluir que la intervención de mindfulness en estudiantes de pedagogía tuvo un impacto positivo en los niveles de mindfulness y en los niveles de perspectiva del tiempo (Ver figura 22). Esto nos muestra que la intervención cuenta con la validez interna para ser replicable en futuras investigaciones. En lo que respecta a las variables de identidad profesional docente y burnout académico, si bien se observaron tendencias acordes a lo esperado, los resultados no fueron estadísticamente significativos.

Estos resultados permiten postular los lineamientos para la construcción de futuras intervenciones de mindfulness con estudiantes de pedagogía, teniendo en consideración la falta de estudios que investiguen dichas variables en esta población. Es así, como estos hallazgos proponen que se debe seguir profundizando en los efectos de una intervención de mindfulness en las variables indicadas, pero considerando una cantidad de muestra mayor. De igual modo, se

considera importante que futuros estudios tengan en cuenta trabajar con estudiantes de los tres últimos años de formación, quienes hayan tenido alguna experiencia de práctica docente.

En paralelo a lo anterior, futuras investigaciones podrían orientarse a probar la hipótesis de que aquellos estudiantes que desertan son quienes presentan como característica un futuro más pesimista de la profesión, mientras que los estudiantes que persisten logran un perfil temporal más equilibrado.

Por otra parte, sería recomendable que futuras intervenciones de mindfulness consideren el periodo del semestre en el que se lleven a cabo las sesiones, con el propósito de que la tasa de deserción sea más baja. En última instancia, sería clarificador que futuros estudios utilicen instrumentos multidimensionales para la evaluación de la identidad profesional docente.

REFERENCIAS

Aldbyani, A. & Al-Abyadh, M. H. A. (2023). The effect of mindfulness meditation on academic burnout and perceived stress among Muslim students: a quasi-experimental approach.

Islamic Guidance and Counseling Journal, 6(1), 152-164.

<https://doi.org/10.25217/igcj.v6i1.3467>

Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la fuente, G., Ramírez-Baena, L.

& Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), Artículo 707.

<https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>

Asociación Americana de Psicología (2010). Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta.https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf

Abdelmounaim, B., Boumaaize, Z., Elmadhi, Y., Hami, H., Soulaymani, A. & Darif, H. (2022).

The development and validation of an academic burnout questionnaire among Moroccan trainee teachers using the Maslach burnout inventory-students survey. *Journal of Education and Health Promotion*, 11. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_956_21

Andaur, A. & Berger, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre Educación*, 34, 239-261. <https://doi.org/10.15581/004.34.239-261>

Aracena, M., Gutiérrez, J., López, M., Valenzuela, C., Cuadra, D., Oyanadel, C., Castro-Carrasco, P. & González, I. (2022). (en edición) Adaptación y validación de la Student Teacher Professional Identity Scale en estudiantes de Pedagogía chilenos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*.

Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>

Baer, R., Smith, G., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D. & Williams, M. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-42. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>

Ballabrena, Q. & Pérez-Burriel, M. (2023). The role of balanced time perspective mediating the relationship between mindfulness as a trait and life satisfaction in Catalan university students. *Current Psychology*, 42, 28728-28737. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03795-4>

- Barrera-Herrera, A. & Vinet, E. V. (2017). Adultez emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
<https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Beers, C. & Goldman, J. (2018). Launching motivation for mindfulness: Introducing mindfulness to early childhood preservice teachers. *Early Child Development and Care*.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1531853>
- Beijaard, D. (2019) Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n7.6>
- Beuchel, P. & Cramer, C. (2023). Heart rate variability and perceived stress in teacher training: facing the reality shock with mindfulness? *Global Advances in Integrative Medicine and Health*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.1177/27536130231176538>
- Birchinall, L., Spendlove, D. & Buck, R. (2019). In the momento: does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, Artículo 102919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102919>

- Bolívar, A., Domingo, J. & Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal*, 7, 106-112. <https://ssrn.com/abstract=3238480>
- Bouhaba, A., Madhi, Y., Soulaymani, A. & Hami, H. (2022). Academic burnout among trainee teachers during the covid-19 pandemic: Effect of sociodemographic factors. *Journal of Education and Health Promotion*, 11. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1370_21
- Boniwell, I. & Zimbardo, P. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive Psychology in Practice*, 165-178. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch10>
- Braun, S., Roeser, R., Mashburn, A. & Skinner, E. (2018). Middle school teacher's mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10, 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Buitrago-Bonilla, R. & Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Carlson, E. N. (2013). Overcoming the barriers to self-knowledge: Mindfulness as a path to seeing yourself as you really are. *Perspectives on Psychological Science*. 8(2), 173-186. <https://doi.org/10.1177/1745691612462584>
- Carlson L. (2016). Mindfulness-bases interventions for coping with cancer. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1-8. <https://doi.org/10.1111/nyas.13029>
- Carvalho, J., Oliveira, S., Roberto, M., Gonçalves, C., Bárbara, J., de Castro, A., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. & Marques-Pinto, A. (2021). *Mindfulness*, 12(7), 1719-1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>

- Carroll, A., Sanders-O'Connor, E., Forrest, K., Fynes-Clinton, S., York, A., Ziaei, M., Flynn, L., Majella, J. & Reutens, D. (2022). Improving emotion regulation, well-being, and neuro-cognitive functioning in teachers: A matched controlled study comparing the mindfulness-based stress reduction and health enhancement programs. *Mindfulness*, 13(1), 123-144. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01777-4>
- Castro, P. J., Elgueda, R. T., Rojas, N. D., Troncoso, R. F., Valencia, C. A., Cuadra-Martínez, D. J., González, I. N. & Oyanadel, C. R. (2022). Cambio en la identidad profesional docente durante la formación inicial: un estudio a partir de teorías subjetivas de futuros maestros. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 17(2), 1510-1536. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.16699>
- Centro de Investigación avanzada en Educación de la Universidad de Chile. (2021). Deserción en carreras de pedagogía en Chile. Observatorio de Información docente, Informe N° 9. file:///C:/Users/ym_va/Downloads/noticias_00_1616011841.pdf
- Cheng, X., Zhang, H., Cao, J. & Ma, Y. (2022). The effect of mindfulness-based programs on psychological distress and burnout in kindergarten teachers: a pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1197-1207. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6>
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219-233.
- Crocetti, E., Albarello, F., Meeus, W. & Rubini, M. (2023). Identities: a developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 161-201. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2104987>

- Cuadra, D., Jorquera, R., & Pérez, M. (2015). Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: Implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente. *Revista Ciencia y Trabajo*, 17(52), 1-6. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F. y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en profesores sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 1-33. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C. & González-Palta. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., González-Palta, I., Gonzalez-Loyola, M., Worrell, F. C. & Oyanadel, C. (2023a). La dimensión psicológica de la identidad profesional docente. Entrevista al profesor Frank Worrell, presidente año 2022 American Psychological Association. *Atenea*, (527), 317-328. <https://doi.org/10.29393/At527-18DPDC60018>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel-Véliz, C., González-Palta, I., Živković, P., Sandoval-Díaz, J., & Pérez-Zapata, D. (2023b). Preservice teacher professional identity: Influence of the teacher educator and the teacher education model. *Education Policy Analysis Archives*, 31(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7631>
- Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C. & González, I. (2024). *Construcción de la Identidad Profesional del Profesor en la Formación Inicial. Guía Orientadora*. [Archivo PDF]. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.15541.86240>

- Demarzo, M., Montero-Marin, J., Puebla-Guedea, M., Navarro-Gil, M., Herrera-Mercadal, P., Moreno-Gonzalez, S., Calvo-Carrión, S., Bafaluy-Franch, L. & Garcia-Campayo, J. (2017). Efficacy of 8 and 4 session mindfulness-based interventions in a non-clinical population: A controlled study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01343>.
- Díaz-Morales, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 565-571.
- Drăghici, G. & Cazan, A. (2022). Burnout and maladjustment among employed students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825588>
- DiCarlo, C., Meaux, A. & LaBiche, E. (2019). Exploring mindfulness for perceived teacher stress and classroom climate. *Early Childhood Education Journal*, 48(6).
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>
- Didonna, F. (2014). *Manual clínico de mindfulness* (2ª edición.). Desclée de Brouwer.
- Dong, S., Miles, L., Abell, N. & Martínez, J. (2018). Development of the professional identity for professionals of the counseling: a mindfulness-based perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40, 469-480.
<https://doi.org/10.1007/s10447-018-9338-y>
- Dong, Y., Dang, L., Li, S. & Yang, X. (2021). Effects of facets of mindfulness on college adjustment among first-year Chinese college students: The mediating role of resilience. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1101-1109.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S319145>

Ergas, O., Hadar, L., Albelda, N. & Levit-Binnun, N. (2018). Contemplative neuroscience as gateway to mindfulness: Findings from an educationally framed teacher learning program. *Mindfulness*, 9, 1723-1735. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0913-4>

Ergas, O. & Ragoonaden, K. (2020). *Two perspectives on teaching mindfulness in teacher education: A self-study of two selves*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720200000034011>

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Norton.

Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F. & Crescentini, C. (2020). Effects of mindfulness training on school teachers' self-reported personality traits as well as stress and burnout levels. *Perceptual and Motor Skill*, 127, 1-18. <https://doi.org/10.1177/0031512520908708>

Felver, J. C. (2016). Patricia A. Jennings: mindfulness for teachers: simple skills for peace and productivity in the classroom. W. W. Norton, New York, NY, 2015, 288 pp. *Mindfulness*, 7(1), 286-288. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0470-z>

Fisherman, S. & Abbot, J. (1998). *Ego Identity as a predictor of teaching success*. Paper presented at the Annual Meeting A.E.R.A.

Fisherman, S. & Weiss, I. (2008). Consolidation of professional identity by using dilemma among pre-service teachers. *Learning and Teaching*, 1(1), 31–50.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L.

Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3). <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>.

- Frank, J.L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. & Metz, S. (2013). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: results from a pilot study. *Mindfulness*, 6, 208-216. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Fuentes, A., Oyanadel, C., Zimbardo, P., González-Loyola, M., Olivera-Figueroa, L. & Peñate, W. (2022). Mindfulness and balanced time perspective: Predictive model of psychological well-being and gender differences in college students. *European Journal Investigation Health Psychology and Education*, 12, 306-318. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12030022>
- Gan, R., Xue, J. & Chen, S. (2023). Mindfulness and burnout among Chinese college students: mediation through sleep quality and perceived stress. *Psychology, Health & Medicine*, 28(7), 1755-1766. <https://doi.org/10.1080/13548506.2023.2177686>
- García-Flores, V., Vega, Y., Farías, B., Améstica-Rivas, L. & Aburto, R. (2018). Factores asociados al Burnout académico en estudiantes de internado profesional de fonoaudiología. *Ciencia y Trabajo*, 20(62). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000200084>
- Garner, P., Bender, S. & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teacher's mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 377-390. <https://doi.org/10.1002/pits.22114>
- Ge, J., Wu, J., Li, K. & Zheng, Y. (2019). Self-compassion and subjective well-being mediate the impact of mindfulness on balanced time perspective in Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00367>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: design and validation of the Teacher Identity

- Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. Artículo 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Hederich-Martínez, C. & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.1.1>
- Hepburn, S. J., Carroll, A. & McCuaig, L. (2021). The relationship between mindful attention awareness, perceived stress and subjective wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), Artículo 12290. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312290>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta edición). McGraw Hill Education.
- Hervás, G., Cebolla, A. & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Hirshberg, M., Flook, L., Enright, R. & Davidson, R. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298>
- Hodann-Caudevilla, R. & Serrano-Pintado, I. (2016). Revisión sistemática de los tratamientos basados en mindfulness para los trastornos de ansiedad. *Elsevier*, 22(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/J.ANYES.2016.04.001>

- Huang, X. & Wang, C. (2021). Pre-service teachers' professional identity transformation: a positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 50(1), 174-191. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>
- Huang, R., Zheng, H., Duan, T., Yang, W. & Li, H. (2022). Preparing to be future early childhood teachers: undergraduate students' perceptions of their. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 515-533. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2066506>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jofré, I., Oyanadel, C. & Peñate-Castro, W. (2021). Versión breve del inventario de perspectiva temporal de Zimbardo para población chilena: Una comparación internacional. *Universitas Psychologica*, 20, 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.vbip>
- Juul, L., Brorsen, E., Gøtzsche, K., Nielsen, B. & Fjorback, L. (2021). The Effects of a mindfulness program on Mental Health in students at an undergraduate program for teacher education: A randomized controlled trial in real-life. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722771>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

- Kaur, M. (2018). Exploring teachers professional identity: Role of teacher emotions in developing professional identity. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 11(4), 719-726. <https://doi.org/10.21786/bbrc/11.4/24>
- Karing, C. & Beelmann, A. (2018). Cognitive emotional regulation strategies: Potential mediators in the relationship between mindfulness, emotional exhaustion, and satisfaction? *Mindfulness*, 10, 459-468. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0987-z>
- Kerr, S., Lucas, L., DiDomenico, G., Mishra, V., Stanton, B., Shivde, G., Pero, A., Runyen, M. & Terry, G. (2017). Is mindfulness training useful for pre-service teachers? An exploratory investigation. *Teaching Education*, 28(4), 349-359. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296831>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1–26. <https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Lee, K. & Lee, S. (2020). The role of self-compassion in the academic stress model. *Current Psychology*, 41, 3195–3204. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00843-9>
- Lestage, P. & Bergugnat, L. (2019). Effects of mindfulness on mental health of teachers: a non-randomised controlled pilot study. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 29(3), 101-118. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2019.02.001>
- Lindsay, E. K. & Creswell, J. D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: monitor and acceptance theory (MAT). *Clinical Psychology Review*, 51, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.011>

- Ma, Y., Wang, F. & Cheng, X. (2021). Kindergarten teachers' mindfulness in teaching and burnout: the mediating role of emotional labor. *Mindfulness*, 12(3), 722-729. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01538-9>
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Meidani, E., Pishghadam, R. & Shakeebae, G. (2019). The role of time perspective in language teacher's burnout. *Current Psychology*, 40, 5145-5155. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00456-x>
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 115–129). Springer International Publishing/Springer Nature.
- Mello, Z. & Worrell, F. (2016). *The Adolescent Time Inventory*. Technical Manual. University of California, Berkeley. https://faculty.sfsu.edu/sites/default/files/faculty_files/2270/ATI_V3.1.Manual.pdf
- Mello, Z., Zhang, J., Barber, S., Paoloni, V., Howell, R. & Worrell, F. (2016). Psychometric properties of time attitude scores in young, middle, and older adult samples. *Personality and Individual Differences*, 101, 57-61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.037>
- Mihic, J., Oh, Y., Greenberg, M. & Kranzelic, V. (2020). Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program Care for teachers within Croatian context. *Mindfulness*, 11, 2206-2218. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01446-y>

- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Matrícula en Educación Superior en Chile. Servicio de Información de Educación Superior. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf
- Neff, K. N. (2003). The development and validation of a Scale to measure Self-Compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K. & Hsieh, Y. P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267-285. <https://doi.org/10.1177/0022022108314544>
- Neff, K. D. & Vonk, R. (2009), Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
- Neff, K. D. & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Oyanadel, C., Buena-Casal, G., Araya, T., Olivares, C. & Vega, H. (2014a). Percepción del tiempo: Resultados de una intervención grupal breve para el cambio del perfil temporal. *Suma Psicológica*, 21(1), 1-7. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70001-3](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70001-3)
- Oyanadel, C., Buena-Casal, G. & Pérez-Fortis, A. (2014b). Propiedades psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100005>

- Oyanadel, C., Núñez, Y., González-Loyola, M., Jofré, I. & Peñate, W. (2023). Association of emotion regulation and dispositional mindfulness in an adolescent sample: the mediational role of time perspective. *Children*, 10(1), Artículo 24. <https://doi.org/10.3390/children10010024>
- Palacios, C., Mardones, J., Paez, J., Cortez, P., Cuadra, D., Castro, J., Oyanadel, C. & González, I. (2022). Profesores en pandemia: identidad profesional desde los medios de comunicación escrita. *Logos*, 32(2). <https://doi.org/10.15443/RL3225>
- Park, M., Riley, J. & Branch, J. (2019). Developing self-awareness using mindfulness meditation with preservice teachers: Reflections on practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1695692>
- Pegalajar, M. & López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2785>
- Pereira-Bravo, C., Rojas-Fritis, M., Ubilla-Vargas, A., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., González-Palta, I. & Sandoval-Díaz, J. (2022). Identidad profesional en las prácticas tempranas: estudio cualitativo con estudiantes de pedagogía. *Liberabit*, 28(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n2.583>
- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6,) 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- R Studio Team (2020). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston, MA URL <http://www.rstudio.com/>

- R Core Team, (2023). R: A Language and Environment for Statistical Computing_. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rodrigues, F. & Mogarro, M. (2019). Students teacher's professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Rodríguez-Villalobos, J., Benavides, E., Ornelas, M. & Jurado, P. (2019). El burnout académico percibido en universitarios; comparaciones por género. *Formación Universitaria*, 12(5), 23-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500023>
- Rönnlund, M., Koudriavtseva, A., Germundsjö, L., Eriksson, T., Åström, E. & Carelli, M. (2019). Mindfulness promotes a more balanced time perspective: Correlational and intervention-based evidence. *Mindfulness*, 10(8), 1579-1591. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01113-x>
- Rosales, Y. & Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36(4), 337-345. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000400009&lng=es&tlng=es.

- Sapanci, A. (2023). From metacognition to academic burnout in university students: the mediating role of mindfulness. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 356-368.
<https://doi.org/10.33902/JPR.202313708>
- Schmidt, C. & Vinet, E. (2015). Atención plena: Validación del Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 33(2), 93-101. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200004>
- Seney, R. W. & Mishou, M. A. (2018). The importance of mindfulness training for teachers. *Gifted Education International*, 34(2), 155-161. <https://doi.org/10.1177/0261429417716349>
- Sepúlveda, M. G. (2020). *Psicoterapia constructivista evolutiva con niños y adolescentes*. Mediterráneo.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Sobol-kwapinska, M., Przepiorka, A. & Zimbardo, P. (2016). The structure of time perspective: Age-related differences in Poland. *Time & Society*, 28(1), 1-28.
<https://doi.org/10.1177/0961463X16656851>
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascua, J.C., Cebolla, A., Soriano, J., Álvarez, E. & Perez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(1), 19-26.
<https://actaspsiquiatria.es/index.php/actas/article/view/588/901>
- Stolarski, M., Vowinckel, J., Jankowski, K. S. & Zajenkowski, M. (2016). Mind the balance, be contented: Balanced time perspective mediates the relationship between mindfulness and

- life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 93, 27-31.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.039>
- Tarrasch, R. (2019). Mindfulness for education students: Addressing welfare as part of the professional training. *Educational Studies*, 45(3), 372-389.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446337>
- Tarrasch, R., Berger, R. & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*, 11, 1049-1061.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x>
- Taylor, S. G., Roberts, A. M. & Zarrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bMbi) to reduce teacher stress and burnout. *Teacher and Teacher Education*, 100, Artículo 103284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>.
- Vásquez-Echeverría, A., Álvarez-Núñez, L., Mello, Z. & Worrell, F. (2020). Time attitude profiles and health-related behaviors: Validation of a Spanish version of the adolescent and adult time inventory-time attitudes (AATI-TA). *The Spanish Journal of Psychology*, 23, 1-14.
<https://doi.org/10.1017/SJP.2020.51>
- Verbeke, G., & Molenberghs, G. (1997). Linear Mixed Models in Practice. *Synthetic Datasets for Statistical Disclosure Control*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2294-1>
- Volpe, R. L., Hopkins, M., Haidet, P., Wolpaw, D. & Adams, N. E. (2019). Is research on professional identity formation biased? Early insights from a scoping review and metasynthesis. *Medical Education in Review*, 53(2), 119-132. [https://doi: 10.1111/medu.13781](https://doi.org/10.1111/medu.13781)

- Wen, X., Zhang, Q., Wang, S., Liu, X. & Xu, W. (2023). Mindfulness and academic burnout among Chinese elementary school students: the mediating role of perceived teacher support. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103991>
- Wimmer, L., Von, L. & Bellingrath, S. (2019). Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness training. *Brain and Behavior*, 9. <https://doi.org/10.1002/brb3.1390>
- Xu, J. & Luo, J. (2022). A comprehensive analysis of teacher's professional identity in physical education undergraduates based on artificial intelligence. *Mobile Information Systems*, 2022, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/4914792>
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (2009). *The time paradox* (1st ed.). FP Simon & Schuster, Inc.
- Zivkovic, P. (2018). Concurrent validity of the student's teacher professional identity scale. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(1). <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1801013Z>
- Zhu, D. (2022). English as a foreign language teacher's identity and motivation: The role of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 13(940372). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940372>

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario Sociodemográfico

Encuesta sociodemográfica

1. Edad: _____
2. Rut: _____
3. Género: Hombre () Mujer () Otro ()
4. Carrera que estudias: _____
5. Nivel cursado (considera la asignatura más atrasada inscrita):
6. ¿Has reprobado alguna asignatura en tu carrera?: Sí () No ()

7. ¿Cuál es tu último promedio semestral logrado? (si no lo sabes exactamente, puedes estimarlo):_____
8. ¿Pertenece a una etnia?: Sí () No ()
9. ¿Tienes alguna discapacidad?: Sí () No (). Si tu respuesta es “Sí”, ¿qué discapacidad presentas?:_____
10. ¿Trabajas?: Sí () No ().
11. Si tu respuesta a la pregunta 10 es “Sí”, ¿cuántas horas a la semana trabajas?:_____
12. ¿Cuál es tu estado civil:
- a) Casado b) Soltero c) Divorciado d) Viudo e) Separado f) relación de convivencia
13. ¿Eres responsable del cuidado de algún miembro de tu grupo familiar? (por ejemplo, estás a cargo de tu hijo, de tu abuelo, etc.):
- Sí () No ()
14. ¿Cuántos integrantes hay en tu familia?:_____
25. ¿Tienes entrenamiento en meditación?
26. ¿Consumes algún fármaco de salud mental?

Anexo II: Cuestionario 5-FFMQ

CUESTIONARIO 5-FFMQ

Por favor, evalúe cada una de las siguientes afirmaciones usando la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Nunca o muy raramente verdad	Raramente verdad	Algunas veces verdad	A menudo verdad	Muy a menudo o siempre verdad

	1	2	3	4	5
1. Cuando estoy caminando me doy cuenta, deliberadamente, de las sensaciones de mi cuerpo moviéndose.					
2. Encuentro, con facilidad, palabras que describan mis sentimientos.					
3. Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.					
4. Percibo mis sentimientos y emociones, sin tener que reaccionar ante ellas.					
5. Cuando hago cosas, mi mente divaga y fácilmente me distraigo.					
6. Cuando me ducho o baño, estoy alerta a la sensación del agua en mi cuerpo.					
7. Fácilmente puedo expresar en palabras mis creencias, opiniones y expectativas.					
8. No pongo atención a lo que estoy haciendo, porque estoy soñando despierto(a), preocupado(a) o bien distraído(a).					
9. Observo mis sentimientos, sin perderme en ellos.					
10. Me digo a mi mismo(a) que no debo sentirme de la manera que me estoy sintiendo.					
11. Me doy cuenta cómo la comida y la bebida afectan mis pensamientos, mis sensaciones del cuerpo y emociones.					
12. Es difícil para mí encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando.					
13. Fácilmente me distraigo.					
14. Creo que algunos de mis pensamientos son extraños o negativos y que no debería pensar de esa manera.					
15. Pongo atención a las sensaciones, tales como el viento en mi pelo o el sol en mi cara.					
16. Tengo problemas para pensar en las palabras correctas para expresar cómo me siento acerca de las cosas.					
17. Hago juicios acerca de mis pensamientos sobre si son buenos o malos.					
18. Encuentro difícil quedarse focalizado(a) en lo que está ocurriendo en el presente.					
19. Cuando tengo imágenes o pensamientos perturbadores, “doy un paso hacia el lado” y me doy cuenta del pensamiento o imagen sin que éstos me sobrepasen.					

1	2	3	4	5
Nunca o muy raramente verdad	Raramente verdad	Algunas veces verdad	A menudo Verdad	Muy a menudo o siempre verdad

	1	2	3	4	5
20. Pongo atención a los sonidos, tales como el tic tac del reloj, el piar de un pájaro o el ruido de un automóvil.					
21. En situaciones difíciles, puedo hacer una pausa sin reaccionar inmediatamente.					
22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, para mi es difícil describirla, porque no puedo encontrar las palabras correctas.					
23. Parece que funciono con “piloto automático”, sin apenas darme cuenta de lo que estoy haciendo.					
24. Cuando tengo imágenes o pensamientos perturbadores, me siento calmado(a) poco después.					
25. Me digo a mi mismo(a) que no debería estar pensando de la manera que lo estoy haciendo.					
26. Me doy cuenta del olor y del aroma de las cosas.					
27. Incluso cuando me siento terriblemente molesto(a), puedo encontrar la forma de ponerlo en palabras.					
28. Realizo muy deprisa mis actividades, sin estar realmente atento(a) a ellos.					
29. Cuando tengo imágenes o pensamientos perturbadores, soy capaz de darme cuenta de ellos, sin reaccionar.					
30. Creo que alguna de mis emociones son negativas o inapropiadas y que no debería sentirlas.					
31. Me doy cuenta de los elementos visuales en el arte o en la naturaleza, tales como los colores, formas, texturas o patrones de luz y sombra.					
32. Mi tendencia natural es poner mis experiencias en palabras.					
33. Cuando tengo imágenes o pensamientos perturbadores, me doy cuenta de ellas y las dejo irse.					
34. Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.					
35. Cuando tengo imágenes o pensamientos perturbadores, me juzgo a mi mismo(a) como bueno o malo, dependiendo del contenido de la imagen o del pensamiento.					
36. Pongo atención acerca de cómo mis emociones afectan mis pensamientos y conductas.					
37. A menudo puedo describir, con todo detalle, cómo me siento en cada momento.					
38. Me encuentro a mi mismo(a) haciendo cosas sin poner atención.					
39. Me desapruebo a mi mismo(a) cuando tengo ideas irracionales.					

Anexo III: Escala de Identidad Profesional de Estudiantes de Pedagogía (STPIS)

		Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
		1	2	3	4	5
1	Ser profesor/a es importante para mí					
2	Cuando me presento como profesor(a) (o futuro profesor) me siento cómodo(a)					
3	Ser profesor(a) es una parte central de mi vida					
4	Si alguien dice algo negativo sobre los profesores(as), me siento ofendido(a)					
5	Siempre he querido ser profesor(a)					
6	Me atrae el trabajo de los profesores(as) (por ejemplo, dictar clases, planificar las clases, etc.)					
7	Creo que será bueno o positivo para mí involucrarme con la educación					
8	Si alguien no entendiera mi profesión, le explicaría lo que significa ser profesor(a)					
9	Para mí, la enseñanza es una misión de mi vida					
10	Pienso que me realizaré siendo profesor(a)					
11	Para mí enseñar es un desafío					
12	El mayor desafío en mi trabajo como profesor(a) es que los niños(as) se desarrollen					

Anexo IV: Maslach Burnout Inventory-Students (MBI-SS)

		Nunca							Siempre	
		0	1	2	3	4	5	6		
1	En mi opinión soy un buen estudiante									
2	Creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad									
3	Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas									
4	Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios									
5	Me estimula conseguir objetivos en mis estudios									
6	Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad									
7	Estoy exhausto de tanto estudiar									
8	Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad									
9	Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente "agotado"									
10	Estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mí									
11	He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad									
12	He perdido entusiasmo por mi carrera									
13	Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles									
14	Dudo de la importancia y valor de mis estudios									
15	He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera									

Anexo V: Escala de Perfiles Temporales de Zimbardo (ZTPI)

ZTPI – Versión Breve

Edad: _____ Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐ Otro ☐ Ocupación: _____
 Estudios: Sin Estudios ☐ Básicos ☐ Medios (y/o Técnico) ☐ Superior (CFT/Instituto/Universidad) ☐
 Estado Civil: Soltero/a ☐ Casado/a ☐ Divorciado/a ☐ Viudo/a ☐ Pareja de Hecho ☐
 Número de Hijos: _____

Por favor lea cada enunciado y responda de la forma más honesta posible: *¿Qué tan cierto es el enunciado respecto de Ud. o qué tanto lo caracteriza?* Marque la respuesta apropiada usando la escala:

1	Totalmente en desacuerdo	2	En desacuerdo	3	A veces sí, a veces no	4	De acuerdo	5	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---	---------------	---	------------------------	---	------------	---	-----------------------

Encierre en un círculo sólo una respuesta por enunciado. No existen respuestas buenas ni malas. Nuestro interés es conocer lo que Ud. piensa y siente.

1	Las imágenes, sonidos y olores de la infancia me traen recuerdos maravillosos	1	2	3	4	5
2	Cuando quiero conseguir algo, me fijo metas y considero los medios para poder conseguirlos.	1	2	3	4	5
3	Pienso en las cosas buenas que me he perdido en mi vida.	1	2	3	4	5
4	Me dejo llevar por la excitación del momento.	1	2	3	4	5
5	Cumplo con las obligaciones que tengo con mis amigos y jefes a tiempo.	1	2	3	4	5
6	Tomar riesgos hace que mi vida no sea aburrida.	1	2	3	4	5
7	El camino de mi vida está controlado por fuerzas en las que no puedo influir.	1	2	3	4	5
8	Es difícil olvidar imágenes desagradables de mi infancia.	1	2	3	4	5
9	No tiene sentido preocuparme por el futuro ya que, de todos modos, no puedo hacer nada.	1	2	3	4	5
10	Termino mis proyectos a tiempo, avanzando de manera estable y continua.	1	2	3	4	5
11	Me arriesgo para poner emoción en mi vida.	1	2	3	4	5
12	Me gustan los rituales y tradiciones familiares que se repiten regularmente.	1	2	3	4	5
13	Pienso en las cosas malas que me han ocurrido en el pasado.	1	2	3	4	5
14	Uno no puede planificar el futuro porque las cosas cambian mucho.	1	2	3	4	5
15	Si los pongo en una balanza, tengo muchos más recuerdos buenos que malos.	1	2	3	4	5

Versión breve Adaptada para Chile por Jofré, Oyanadel, y Peñate (xxxx).

Anexo VI: Inventario de Tiempo para Adolescentes y Adultos-Actitudes de Tiempo(AATI-TA)

2. TAS

A continuación aparecerán algunas afirmaciones, teniendo en cuenta que tanto lo describen deberá indicar que tan de acuerdo se siente. Marcar una sola respuesta por pregunta.

Referencias:

1 = Totalmente en desacuerdo / **2** = Algo en desacuerdo / **3** = Ni de acuerdo ni en desacuerdo / **4** = Algo de acuerdo / **5** = Totalmente de acuerdo

1. Soy optimista sobre mi futuro.	1	2	3	4	5
2. No estoy satisfecho con mi vida en este momento.	1	2	3	4	5
3. Tengo recuerdos muy felices de mi infancia.	1	2	3	4	5
4. Dudo que logre hacer algo con mi vida.	1	2	3	4	5
5. Estoy feliz con mi vida actual.	1	2	3	4	5
6. Mi pasado es una parte de mi vida que me gustaría olvidar.	1	2	3	4	5
7. Mi futuro me hace feliz.	1	2	3	4	5
8. Tengo sentimientos negativos sobre mi situación actual.	1	2	3	4	5
9. Tengo buenos recuerdos de cuando crecí.	1	2	3	4	5
10. No creo que progrese mucho en la vida.	1	2	3	4	5
11. Estoy contento con el presente.	1	2	3	4	5
12. No estoy satisfecho con mi pasado.	1	2	3	4	5
13. Mi futuro me hace sonreír.	1	2	3	4	5
14. Estoy satisfecho con el presente.	1	2	3	4	5
15. Mi pasado me hace sentir triste.	1	2	3	4	5
16. Pensar en mi futuro me hace sentir triste.	1	2	3	4	5
17. En general me siento feliz con lo que estoy haciendo en este momento.	1	2	3	4	5
18. Desearía no haber tenido el pasado que tuve.	1	2	3	4	5
19. Estoy entusiasmado con mi futuro.	1	2	3	4	5
20. No estoy satisfecho con mi presente.	1	2	3	4	5
21. Tengo pensamientos felices sobre mi pasado.	1	2	3	4	5
22. No me gusta pensar en mi futuro.	1	2	3	4	5
23. No estoy feliz con mi vida actual.	1	2	3	4	5
24. Me gusta pensar en mi pasado porque fue un tiempo muy feliz para mí.	1	2	3	4	5
25. No tiene sentido hacer planes para el futuro.	1	2	3	4	5
26. En general estoy feliz con mi vida en este momento.	1	2	3	4	5
27. Tengo pensamientos sobre mi pasado que me causan malestar.	1	2	3	4	5
28. Me entusiasma pensar en mi futuro.	1	2	3	4	5
29. Mi vida actual me preocupa.	1	2	3	4	5
30. Mi pasado está lleno de recuerdos felices.	1	2	3	4	5

Anexo VII: Consentimiento Informado



Departamento de Psicología

Efecto de una intervención de mindfulness en identidad profesional docente, burnout académico, mindfulness disposicional y perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía

Investigador responsable: Yosselyn Valdebenito Montecino

Estimada (o) participante:

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Efecto de una intervención de mindfulness en identidad profesional docente, burnout académico, mindfulness disposicional y perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía”, a cargo del profesor guía Doctor Cristián Oyanadel Véliz, Psicología de la Universidad de Concepción.

A continuación, le presentamos información sobre la actividad, por favor léala con detención y en caso de dudas, realice sus consultas con total libertad.

- A. *Propósito de la investigación:* Esta investigación es desarrollada por la estudiante Yosselyn Valdebenito con supervisión del docente Dr. Cristian Oyanadel, en el marco del proyecto de tesis para optar al grado de Magíster en Psicología. El objetivo es conocer el impacto de una intervención basada en Mindfulness en la Identidad profesional docente, el Burnout académico, la Perspectiva del tiempo y el Mindfulness disposicional en estudiantes de primer y segundo año de las distintas Pedagogías de la Universidad de Concepción.
- B. *Descripción de su participación:* Si usted decide ser parte del estudio, se le pedirá que autorice su participación a través del presente consentimiento informado. Al formar parte de esta investigación, usted debe participar de manera voluntaria en una intervención de mindfulness (presencial) que contempla 4 sesiones realizadas una vez a la semana. Además, su participación consistirá en contestar cuestionarios que serán aplicados antes de la intervención y después de la misma, aplicación que tardará un tiempo estimado de 20 minutos. Los cuestionarios son los siguientes: Cuestionario sociodemográfico, STPIS, FFMQ, MBI-SS, ZTPI y AATI-TA. Cabe destacar, que sólo podrán ser parte del estudio quienes presenten un nivel de moderado a alto de burnout académico y quienes no tengan entrenamiento previo en meditación.
- C. *Posibles riesgos:* Un eventual riesgo podría ser que se sintiera incómodo/a mientras contesta los cuestionarios. No obstante, usted es libre de dejar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación.
- D. *Beneficios:* La información que usted aporte será de gran valor para la investigación respecto a la relación existente entre las variables de estudio: Mindfulness e Identidad profesional docente, Burnout académico y Perspectiva del tiempo.



Departamento de Psicología

Efecto de una intervención de mindfulness en identidad profesional docente, burnout académico, mindfulness disposicional y perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía

Investigador responsable: Yosselyn Valdebenito Montecino

- E. *Confidencialidad y resguardo de la información:* Toda la información derivada de su participación será manejada con estricta confidencialidad. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos proporcionados por usted. La información será resguardada según todos los requerimientos que las leyes chilenas explicitan (ley 20.120). Asimismo, tanto en el análisis como en la publicación y difusión científica de los resultados, no se identificará la identidad de ninguno de las/os participantes ni su respectiva organización, para así resguardar el anonimato. La información que entregue mediante su participación sólo será utilizada con fines científicos y relativos a esta investigación y no será usada con fines ajenos a los explícitamente expresados en este documento. El destino de la información recabada del participante tiene como finalidad poder evaluar si se cumplen los objetivos del estudio y de esta manera publicar la difusión de los resultados en la tesis de Magíster y en su artículo respectivo.
- F. *Voluntariedad:* La participación en esta investigación es absolutamente libre y voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento del estudio, sin que ello tenga ninguna consecuencia.
- G. *Derechos de la/el participante:* Cualquier pregunta que usted quisiera hacer en relación a su participación en este estudio será contestada por la investigadora responsable, Yosselyn Valdebenito por correo electrónico yossevaldebenito@udec.cl o al docente guía de la investigación Dr. Cristián Oyanadel Véliz, a través de su correo electrónico coyanadel@udec.cl. Para cualquier duda que no me haya sido satisfactoriamente resulta por el investigador responsable me podré dirigir a la Dra Andrea Rodríguez T. Presidenta del Comité de ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción, al correo electrónico secrevrid@udec.cl.

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, otorgo el consentimiento para participar en el estudio: Efecto de una intervención de mindfulness en identidad profesional docente, burnout académico, mindfulness disposicional y perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía.

La investigación se guiará por el Código de ética del colegio de Psicólogos de Chile y la declaración de Helsinki, además el documento se firmará en dos ejemplares, quedando uno en poder del participante y otro para la investigadora responsable.

Comprendo y acepto la información que se entregó anteriormente y declaro conocer los objetivos del estudio. En atención a estas consideraciones, libremente marque la que corresponda

Yo acepto ____ Yo no acepto ____

Anexo VIII: Intervención breve de Mindfulness

Nº sesión	Objetivos	Metodología	Actividad/Contenido	Recursos	Tiempo	Observaciones
Sesión 1 Soy Consciente	1. Aumentar el nivel de consciencia del cuerpo y de la respiración 2. Identificar cómo el nivel de consciencia influye en la construcción de la IP docente.	Herramientas Mindfulness; Caminar consciente, Respiración abdominal, Mindfulness	Inicio Saludo de presentación y encuadre de bienvenida (duración de la sesión, reglas). Introducción breve sobre el mindfulness, sus beneficios en el ejercicio de la docencia y en la construcción de la identidad profesional docente. Desarrollo 1. Encuadre de la técnica y práctica formal de mindfulness: Aprender la respiración abdominal ¿Has visto alguna vez respirar a un bebé? Con cada respiración se mueve no su pecho, sino su pequeño abdomen. Este es nuestro método natural de respiración, y con esta ayuda sugerida aprenderás a utilizar la respiración abdominal, o respiración diafragmática, para relajar naturalmente el cuerpo. Si respiras con el pecho, haces respiraciones más cortas y rápidas. Llevando el aire a la parte más profunda de los pulmones, obtendrás diez veces más aire fresco con cada respiración. Será una respiración más lenta y larga, pero de tamaño normal. «¿Respiro con el pecho o con el abdomen? Para comprobar si respiras superficialmente o más profundamente, haz lo siguiente: 1. Siéntate en una silla, en una postura erguida pero cómoda. 2. Coloca una palma de la mano en el pecho y la otra en el vientre (por debajo de la caja torácica y por encima del ombligo). 3. Haz varias respiraciones normales. ¿Qué mano o manos se mueven? 4. Si se mueve la mano de arriba, o las dos, eso significa que respiras con el pecho. Si se mueve la mano que se encuentra debajo, estás realizando una respiración más profunda. «¿Cómo puedo reeducarme en la respiración abdominal?». Vas a aprender un movimiento que estira suavemente los músculos que están entre las costillas (manteniendo de manera natural las costillas para que puedas lograr una respiración más completa). 1. Une las manos llevando los brazos por detrás de la silla.	Participación oral Lista de asistencia Lápices, plumones Sillas Alimentos (frutos secos) Material audiovisual Post-it Hojas de auto registro	15' 10' 15'	En el ejercicio mindfulness los estudiantes eligen entre una nuez, almendra o pasa.

		2. Relaja los músculos abdominales para que el vientre pueda moverse hacia fuera a medida que los pulmones presionan sobre la cavidad abdominal. 3. Percibe si hay más movimiento en la barriga. Es así de fácil. 4. Si no percibieras ningún movimiento abdominal, prueba esta postura: levanta los brazos por encima de la cabeza y junta las manos por detrás del cuello. Esto abre el área pectoral y hace que sea más fácil tomar una respiración más profunda. 5. Si tu atención se desvía hacia pensamientos no deseados, reconócelos y acéptalos sin juzgarlos, pero luego volver a centrar tu atención en respirar dentro de tu abdomen. *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia 2. Encuadre de la técnica y práctica formal de mindfulness: Surfear en tierra con intención: Mientras te preparas para caminar, pon una intención para cada paso que des y cada movimiento que hagas. Puede ser una intención mental, dicha en silencio. Por ejemplo, puedes tener la intención de «dar un paso con el pie derecho», tras lo cual darás ese paso. Cuando des el paso, observarás, y te darás cuenta de ello muy atentamente, qué sientes cuando levantas un pie, vas hacia delante y lo pones en tierra, e incluso qué sientes cuando cambias el peso de un lado al otro del cuerpo. Dicho de otro modo, se trata en realidad de un proceso simple de tres pasos: primero, establecer la intención; segundo, pasar a la acción y percibir; y tercero, observar el movimiento en detalle. ¡Es así de fácil! Generalmente, puedes establecer una intención para cada paso, y también una intención para cada vez que giras el cuerpo en una nueva dirección. Esa intención mental puede formularse simplemente como «girar, girar». Vamos a caminar durante tres minutos por esta sala, nos vamos a adueñar de este espacio. Si tu mente tiene pensamientos o se distrae, vuelve a formular tu intención para cada paso y sigue caminando. ¡Observa que puedes utilizar la intención mientras andas a una velocidad normal! En ese caso, formula las palabras «caminar, caminar» a medida que te mueves, llevando una conciencia plena a las piernas, los pies, los brazos y todo el cuerpo, a medida que se mueve.		20'	
--	--	--	--	-----	--

			Surfear en tierra con una total presencia (caminar consciente) Para esta práctica, no necesitas pensar en nada ni establecer ninguna intención mental. En lugar de eso, imaginarás que sitúas toda tu conciencia en el propio cuerpo. Es como si tu conciencia fuese hacia las piernas y los pies, y puedes percibir cada pequeño movimiento y estar plenamente implicado en él, ¡igual que si fueras un surfista en una ola! Solo que esta vez estás surfeando en tierra, percibiendo cada pequeño cambio en el modo en que tus pies hacen contacto con la alfombra, la madera o la hierba sobre la que caminas. Mira cómo cada superficie afecta al modo como la surfeas. Permite que tu cuerpo y su movimiento sean fluidos y disfruta a medida que te sumerges en esta danza de movimiento. Permite que el caminar lentamente (o incluso a velocidad normal) encarne el mismo movimiento grácil que esas prácticas. Moviéndote así dejas de tener el piloto automático del cuerpo encendido y fluyes con cada movimiento y cada momento. ¡Disfruta! *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia 3. Respiración abdominal Volveremos a realizar una breve respiración abdominal 4. Mindfuleating Puedes cerrar por unos momentos tus ojos y realizar un par de inhalaciones para ayudar a traer tu mente al momento presente permitiéndote sentir el contacto con la inhalación y exhalación. Después puedes abrir tus ojos y tomar una pausa, toma el alimento que hayas elegido para usar en este ejercicio. Puedes tomarlo con cualquiera de tus manos. Y después, simplemente permítete observar este objeto, intenta hacer una exploración visual dándote cuenta de las diferentes texturas, los pliegues o forma que puede tener este alimento. Pero no sólo viendo superficialmente, sino notando, por ejemplo, el reflejo de la luz, como algunas partes, es más oscuro, más claro. Y también recordando que es normal que haya algunos otros pensamientos, de modo que cuando surjan distracciones, simplemente regresa tu atención al objeto. Y ya que lo estás observando, intenta también cambiar tu atención ahora y sentirlo con la yema de tus dedos, quizás cerrando por un momento tus ojos. Puedes pasarte entre los dedos este alimento. Y ya que hiciste esta exploración con tus manos,		10´ 20´	
--	--	--	---	--	-----------------------	--

		podemos ahora explorar con el sentido del oído. De modo que, aunque no hacen un sonido por sí mismo las pasas ni los alimentos, puedes acercarlo a uno de tus oídos y frotarlo con tus yemas de los dedos. De modo que notes cuál es ese sonido que puedes obtener cuando lo frotas. Intenta no dar ningún significado a este sonido, sino simplemente dándote cuenta de que ese es un sonido, una sensación auditiva que tu mente percibe. Ahora vamos a cambiar de sentido para llevar el alimento cerca de tu nariz, de modo que en la inhalación puedas percibir el aroma de este alimento. Intenta notar los aromas o notas. Ahora, acercando este alimento hacia tus labios, sin necesidad de masticarlo, sino simplemente pasarla entre tus labios para volver a experimentar con el sentido del tacto. Pero quizás esta vez notando que puede haber una sutil diferencia entre las sensaciones que percibimos con las yemas y con nuestros labios. Quizás notando la posibilidad de este deseo que surge, o esta intención de querer comer o probar este alimento, y también notando esta intención si es que la hay y si no la hay, no importa. Siendo también conscientes de eso. Y después puedes introducir este alimento a tu boca, sin masticarlo, simplemente dejándolo sobre tu lengua. Y poniendo atención a las diferentes sensaciones que se perciben con sentido. Intenta notar cada vez que masticas, notar como tritura este alimento entre tus dientes o muelas. Y cómo va cambiando el sabor. Momento a momento, aunque es el mismo alimento, quizás puedes percibir que hay una diferencia entre el inicio y el final del proceso de ingerirlo, también, sintiendo como vamos tragando el alimento. Notando los movimientos que hacemos con la lengua. Y antes de terminar, intenta observar durante cuánto tiempo dura esta sensación de sabor. Y después, cuando estés listo, o lista, tomando nuevamente una inhalación con atención, con una intención de presencia en el momento presente. Terminando el ejercicio a tu propio ritmo. <i>*Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia</i> <u>Cierre</u> 5.Reflexión grupal final: ¿De qué manera estas herramientas nos ayudan a estar conscientes? ¿Por qué es importante ser conscientes de nuestro cuerpo y respiración? ¿De qué manera el ser conscientes nos ayuda en la identidad profesional docente?		10'	
--	--	---	--	-----	--

			¿Cómo podrían aplicar estas prácticas en el día a día? ¿Qué te parecería eso? ¿Qué dificultades, qué obstáculos encontrarías para realizarla? Al final de la sesión se entregan a los estudiantes hojas de autorregistro diario.			
Sesión 2 Mis emociones	1. Aumentar el nivel de consciencia de las emociones. 2. Aprender estrategias de regulación emocional. 3. Analizar el impacto de las emociones en el ejercicio de la docencia.	Herramientas mindfulness; Enraizamiento RETEEVO y algo agradable aquí y ahora	<u>Inicio</u> Saludo, se analizan las experiencias de la práctica fuera de la sesión y se reflexiona en torno a ello. Posteriormente se enlazan los contenidos de esta sesión con la sesión anterior y se psicoeduca en la importancia de las emociones y de la gestión emocional en la docencia. <u>Desarrollo</u> 1. Encuadre de la técnica y práctica formal de mindfulness: Práctica de enraizamiento RETEEVO RETEEVO es un acrónimo que representa seis potentes habilidades de enraizamiento (respiración, emoción, tacto, escucha, estiramiento intencional, vista y olfato) que te ponen en contacto con todos tus sentidos. Mira alrededor y describe tu entorno con una frase única, siguiendo con la intención de practicar las habilidades de conciencia RETEEVO. Esto podría formularse como: «Estoy en el CAPSI y estoy practicando las habilidades del estar consciente y enraizado». El propósito de esto es centrarte en el momento presente. R (respiración). Durante el primer minuto, utiliza la práctica de respiración diafragmática para permanecer enraizado en la respiración. Al pasar a los otros sentidos, sigue manteniendo un 25 % de tu conciencia en tu respiración. E (emoción). Durante un minuto o minuto y medio, permítete experimentar tus emociones y sentimientos con una actitud de aceptación, sin apartarlos ni apegarse a ellos. Limitate a nombrar o etiquetar tus emociones como si lo hicieras desde una distancia segura, sin añadir ningún juicio de bueno o malo; solamente di «sentimiento de rabia» o «sentimiento de tristeza». Puedes incluso especificar dónde lo sientes en el cuerpo, como «tensión en el estómago» o «mandíbula apretada». Mientras sigues haciendo esto, observa si los sentimientos son menos intensos o cambian. Reconoce la emoción a nivel corporal y fisiológico, acéptala, no te identifiques. Practica dando nombre a tus emociones corporales y tus sentimientos. Si no estás seguro de qué	Participación oral Lista de asistencia Lápices, plumones Mat de yoga Material audiovisual (ppt y sonidos de naturaleza) Post-it Hojas de auto registro Hojas impresas con letras	15´ 30´	El material de audio (sonidos de naturaleza) se utilizan para RETEEVO. Las hojas impresas con letras se utilizan en la actividad lúdica.

			nombre poner a la emoción, inténtalo lo mejor que puedas y escríbelo de cualquier modo. Así llegas a conocer tus sentimientos un poco más de cerca. Si hay alguien implicado en tu sobrecarga emocional, pasa otros treinta segundos o un minuto para darte cuenta de si te resulta posible experimentar empatía respecto a esta persona. Empatía significa imaginar cómo sienten los demás. No quiere decir que ellos estén en lo cierto y tú estés equivocado, o al contrario. Solo quiere decir que podrías entender cómo pueden sentirse. Si no sientes empatía, date cuenta de ello, sin más. Cuando termine el minuto, sigue adelante. T (tacto). Durante un minuto, practica el tacto relajante. Lleva las manos a la altura del corazón, con las palmas una frente a la otra a unos centímetros de distancia. Percibe el calor que puedas experimentar y presta atención a tus pulsaciones hasta que puedas sentir las manos. Luego, haz tres respiraciones; con cada una, llena de energía positiva el espacio que hay entre las palmas. A continuación, júntalas lentamente, comprimiendo la energía. Frótalas vigorosamente entre sí durante unos segundos. Ahora, colócate las manos sobre los ojos durante unos momentos, luego una sobre cada sien y después sobre la parte trasera de la cabeza. Permite que la energía de tus manos te relaje y te suavice. A continuación, puedes colocar las palmas sobre la parte superior del pecho y lentamente bajarlas al corazón, el vientre, las pantorrillas y los tobillos. Finalmente, deja que los brazos cuelguen a los lados y sacude las manos durante unos segundos para liberar cualquier tensión que siga quedando. E (escucha). Durante un minuto, sintoniza con los sonidos de tu entorno. Permite que tu escucha y tu conciencia se expandan para captar todos los sonidos posibles, incluso los que haces al respirar, moverte en la silla, etc. Intenta escuchar cada uno sin ponerle nombre ni etiquetarlo. Solo date cuenta de cada sonido que tiene lugar de instante en instante, segundo a segundo. E (estiramiento intencional). Durante el minuto siguiente, establece una intención sencilla y síguela conscientemente. Podría ser la intención de estirar el cuello girando la cabeza de derecha a izquierda en un movimiento circular relajante. O puedes tener la intención de			
--	--	--	--	--	--	--

			levantar los brazos por encima de la cabeza al mismo tiempo que inspiras y bajarlos luego mientras espiras. Es una buena idea pensar en una intención que te ayude a liberar la tensión y la opresión del cuerpo V/O (vista/olfato). Durante el último minuto, o un poco más, utiliza los sentidos del olfato y la vista con curiosidad. Haz esto sin pensar acerca de la función de un objeto, o si te gusta o te disgusta. Solamente mira alrededor y observa en detalle todas las formas, los tamaños y los colores de los objetos que puedas, percibiéndolos con una actitud de apertura, asombro infantil e interés. Percibe también las diferentes fragancias que hay en el entorno. Mira alrededor de la habitación en la que te encuentres en este momento. *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia 1.1 Actividad lúdica RETEEVO Se divide a los participantes en seis grupos, a cada grupo se le asigna una letra de la palabra RETEEVO y se les pide que señalen ejemplos de momentos en los que podrías utilizar esta práctica en el futuro. De igual modo, se les solicita que señalen que elementos les ayudaron con la práctica. ¿De qué manera podría ayudarte el RETEEVO en el ejercicio de la docencia? Recuerda que el enraizamiento RETEEVO es como cualquier otra habilidad. ¡Cuanto más practicas y la utilizas, mejor lo haces! 2. Encuadre de la técnica y práctica formal de mindfulness: Algo agradable aquí y ahora Esta es una práctica fácil de utilizar que puede ayudarte a apagar el piloto automático y observar tu entorno con un mayor detalle. En particular, vas a utilizarla para tomar conciencia de las cosas positivas y agradables que te rodean. Justo ahora, mira alrededor de la habitación. Con una actitud de curiosidad infantil, mira alrededor y busca algo que te resulte agradable o placentero. Puede ser un color, una forma, un objeto, un sonido, un olor o la textura de algo que puedas tocar. Asegúrate de examinar todo el espacio que te rodea. Gira la cabeza hacia arriba para mirar el techo, luego bájala para ver las paredes y sigue hasta ver el suelo. ¡No dejes que nada te pase desapercibido! Cuando encuentres algo agradable, puedes estar un rato pensando qué es lo que te gusta de eso. Por cierto, si observas muchas cosas agradables, también está bien. Cuando mires el objeto que		15'	
					20'	

			encuentras placentero, pregúntate: «¿Qué es exactamente lo que me gusta de él? ¿Es su forma, su tamaño o su color? ¿Me evoca algún recuerdo agradable o feliz?». Es muy frecuente que la práctica de «Algo agradable aquí y ahora» suscite recuerdos positivos y placenteros. Por ejemplo, puedes hallar una forma curva que te recuerde una ola de agua y su ondulación en el océano. O puedes descubrir un color o un objeto que te traiga a la memoria tu estación del año favorita o algún otro recuerdo positivo. Sea cual sea tu recuerdo, permítete saborearlo todo el tiempo que quieras. Tras haber experimentado un objeto, sonido o visión agradable, busca otro en la habitación, en el espacio que te rodea. Presta atención, de nuevo, a por qué te gusta. A veces, puede ser que te percales de un color o sonido favorito que hace que te sientas bien. *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia <u>Cierre</u> 3. Reflexión grupal ¿Cómo se han sentido con las prácticas de hoy? ¿Qué sucedió con los pensamientos durante los ejercicios? ¿Qué sucedió con las emociones? ¿Por qué es importante ser consciente de las emociones? ¿De qué manera eso influye en la docencia? Al final de la sesión se entregan a los estudiantes hojas de autorregistro diario.		10´	
Sesión 3 Mis respuestas emocionales	1.Potenciar el nivel de consciencia de las respuestas emocionales. 2.Identificar cómo la perspectiva del tiempo influye en el bienestar emocional.	Herramientas mindfulness; Escáner corporal y Haz una pausa ante el estrés	<u>Inicio</u> Saludo, se analizan las experiencias de la práctica fuera de la sesión y se reflexiona en torno a ello. Posteriormente se enlazan los contenidos de esta sesión con la sesión anterior y se psicoeduca en la importancia de ser conscientes de las respuestas emocionales en la docencia, de contar con herramientas para el burnout académico y de la manera en que la perspectiva del tiempo incide en el bienestar emocional. <u>Desarrollo</u> 1. Encuadre de la técnica y práctica formal de mindfulness: El escáner corporal Busca un lugar tranquilo en el que puedas sentarte o acostarte durante varios minutos mientras sigues los pasos señalados a continuación. Algunas ideas orientativas antes de comenzar. Vas a llevar la atención a tu cuerpo. El objetivo de esta actividad no es relajarte, sino aumentar	Participación oral Lista de asistencia Lápices, plumones Mat de yoga Material audiovisual (ppt y sonidos de naturaleza) Post-it	15´ 30´	El material de audio (sonidos de naturaleza) se utilizan para el escáner corporal. Las hojas impresas con letras se utilizan para el STOP.

	3. Entregar herramientas de manejo del estrés para afrontar el burnout académico.		tu conciencia y percibir las sensaciones corporales que puedan presentarse en cada instante. Este es un proceso muy proactivo a través del cual estás escaneando realmente la corteza motora y sensorial de tu cerebro. Es una especie de masaje cerebral y corporal desde dentro. Si en algún momento sientes incomodidad, puedes recordar que no es más que una sensación. La sensación no define quién eres. Solo estás observando señales, y puedes darte cuenta de que la conciencia de la sensación de dolor no es la propia sensación de dolor, sino solamente conciencia. Esto te puede llevar a una mayor comprensión de la incomodidad o el dolor. Si en cualquier momento una sensación te resulta abrumadora, puedes abrir los ojos y detenerte, o pasar a otra parte del cuerpo en la que no haya dolor ni ninguna sensación incómoda. No obstante, debes saber que permaneciendo con el malestar te permites convertirte en testigo del sentimiento y la sensación que existen y experimentar todo lo que está ocurriendo. Si te duele una zona del cuerpo, como el cuello o los hombros, puedes descubrir que centrarte en esa zona aumenta la sensación. Una vez más, siempre puedes llevar la atención a otra parte del cuerpo y volver más tarde a la zona adolorida. Recuerda que esta práctica puede producir relajación o no. Cada vez que la practiques será diferente. Estás invitado a abandonar las expectativas como parte de la práctica. 1. Para empezar, centra tu mente en la presencia de tu cuerpo. Haz tres respiraciones profundas y siente cómo se mueve tu diafragma. Percibe lo maravilloso que es que cada respiración llene tus pulmones, envíe oxígeno a tus músculos y tus órganos y te sostenga. Puedes mover los dedos y sentir cómo siguen tu orden sin esfuerzo alguno. Durante unos instantes siente gratitud hacia este cuerpo, este extraordinario regalo que posees. 2. Ahora utilizarás la imaginación. Imagina, por ejemplo, que tu respiración lleva tu conciencia a cualquier parte del cuerpo. Inténtalo ahora, al realizar la primera respiración. Imagina cómo desciende el aire por el lado izquierdo del cuerpo y acompaña el proceso con tu atención. Llévalo hasta la pierna izquierda y el pie izquierdo y sigue el recorrido hasta las puntas de los dedos del pie. Permite que toda tu conciencia se asiente en ellos. Tan solo percibe cualquier sensación	Hojas de auto registro Hojas impresas con letras		
--	---	--	--	---	--	--

			que surja y desaparezca. Si no hay ninguna sensación, también está bien. No tienes que producir una. Mientras lo haces, puedes detenerte un momento para reconocer lo magistralmente que han sido contruidos los dedos de tus pies para ayudarte a caminar y transportar tu peso. Imagina tus dedos desde dentro, llenos de músculos, tendones y huesos, todos ellos funcionando de manera coordinada. Experimenta un sentimiento de gratitud y agradecimiento hacia ellos. Al respirar, puedes visualizarlos llenándose de la respiración, llevando más conciencia todavía a esa parte del cuerpo. Haz esto durante unos momentos. Cuando estés listo para pasar a la siguiente parte del pie, espira para liberar tu atención de los dedos. Opcionalmente, si quieres, puedes detenerte un momento para enviar gratitud y aprecio a cada parte del cuerpo conforme vas realizando este ejercicio. 3. Respira ahora hacia la planta de los pies, el tercio anterior de los pies y los talones. Lleva toda la atención a esta parte de los pies. Percibe cualquier sensación que haya en las plantas. Siente los tendones y el tejido que hay debajo de la piel. Percibe cualquier sensación o señal procedente del interior de esta parte del cuerpo. De nuevo, opcionalmente, puedes dar gracias a las plantas de los pies por sostener tu cuerpo y por permitirte sentir sensaciones cuando caminas, cuando te mueves y cuando permaneces activo. O puedes limitarte a seguir percibiendo cada parte del cuerpo. Una vez más, espira para liberar la conciencia de esta parte del cuerpo. 4. Ahora, con tu próxima respiración, llevarás la atención hasta los tobillos, dándote el tiempo necesario para experimentar plenamente cualquier sensación que se haga presente. Puedes imaginar el interior de esta parte de tu cuerpo, cómo es al mismo tiempo flexible y lo suficientemente fuerte como para ayudarte a girar y cambiar de dirección. Permítete soltar cualquier sensación para establecer contacto con la sensación siguiente cuando aparezca. De este modo puedes establecer contacto con nuevas sensaciones a medida que aparecen, una tras otra. Si tu mente vaga en cualquier momento no pasa nada: date cuenta de a dónde ha ido –puedes etiquetarlo como «mente vagando» o «pensando»–, y luego vuelve a llevar la atención al instante presente centrándola en los tobillos. Puedes etiquetar a dónde va tu mente: si se trata de una imagen en el ojo de la mente, etiquétala			
--	--	--	--	--	--	--

			como «visión»; si un sonido «secuestra» tu mente, etiquétalo como «oyendo», y luego vuelve a sentir el cuerpo. 5. Sigue subiendo por el lado izquierdo del cuerpo. Respira e imagina que la respiración lleva la atención a cada parte a medida que percibes la pantorrilla, la rodilla, la mano, el antebrazo, la parte superior del brazo, el hombro, la espalda, la columna vertebral, el cuello, y luego la cabeza (el rostro, el cráneo y el cuero cabelludo). Tras llegar a la cima del cuerpo, puedes completar el escáner corporal descendiendo por la parte derecha hasta llegar a las puntas de los dedos del pie derecho. 6. Cuando hayas terminado esta práctica al haber recorrido todo tu cuerpo, permítete descansar durante unos momentos en su presencia. Da gracias y pídele a tu cuerpo que te guíe para hacer lo que más te convenga. Hazle saber que prestarás atención a las señales que te envía y que atenderás todos sus avisos; comprobarás lo que te diga y lo cuidarás por medio de aprender sobre tu salud y sobre medidas preventivas. En estos momentos, quizás estés ya sonriendo y dispuesto a hacer frente al resto del día. Esta es una maravillosa práctica antigua que te ayudará a encontrar la fuerza para hacer lo que sea correcto para tu cuerpo y para el resto de tu ser. *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia 2. Actividad lúdica: Haz una pausa ante el estrés Se divide a los participantes en cuatro subgrupos y se les entrega material didáctico de apoyo visual con una letra del acrónimo STOP. Se les indica que cada grupo realice lo que señala cada letra y luego comenten las estrategias que resultaron más efectivas para ellos. ¿Están las cosas acelerándose en tu vida? ¿Tienes la impresión de que no tienes ni un momento para respirar? ¿Te sientes abrumado, sobre estimulado y presionado para tomar decisiones demasiado rápidamente? Por fortuna, este fácil ejercicio es un modo ideal para crear un amortiguador de la velocidad y el estrés y hacer que las cosas vayan un poco más lentas. Si estás estresado y reactivo y sientes que te beneficiaría detenerte un poco, este puede ser el modo de abrir una nueva puerta. Además, puedes hacer una pausa ante el estrés cada vez que te sientas atascado en un viejo hábito o rutina. Utiliza el acrónimo STOP para hacer una pausa en cualquier momento, en cualquier lugar.		30'	
--	--	--	--	--	-----	--

			Pronuncia cada letra y procede según lo que significa. STOP no significa detenerlo todo, sino más bien estar más presente, consciente y tranquilo y fluir con lo que sucede a tu alrededor. Puedes estar más disponible para tomar mejores decisiones y observar todas las opciones y posibilidades que tienes ante ti. S-Siente cómo reduces el ritmo quedándote donde estés y haciendo dos o tres respiraciones abdominales profundas que te calmarán. Al hacerlo estás tomando la decisión consciente de reducir la velocidad de las cosas. Estás decidiendo tomar el control, en lugar de dejar que las presiones externas te lleven a reaccionar y estresarte. T-Tómate unos minutos para conectarte con tu cuerpo estando muy presente. Siéntete enraizado y conectado con la tierra, como tu árbol favorito. Escanea lentamente tu cuerpo comenzando desde las puntas de los dedos de los pies y subiendo hasta lo alto de la cabeza. A medida que subes, sé consciente de dónde puedes albergar tensión o acumular emociones negativas. Respira hacia la tensión y suéltala. Opcionalmente, puedes visualizar que inspiras enviando una luz blanca o dorada hacia esta área tensa. Luego, al espirar, imagina que tu respiración lleva la tensión a la parte inferior del cuerpo y finalmente se libera a través de los pies. Haz todas las respiraciones que necesites para liberar la tensión y la negatividad. O-Observa: cambia de canal, observando de cerca aquello que te rodea. Céntrate en el entorno y toma nota de tres cosas únicas o agradables por lo menos –colores, formas, objetos, sonidos o texturas que te gusten–. Si estás en un entorno conocido, busca hasta los detalles más pequeños que quizás nunca antes habías observado, como el espacio entre las vetas de la madera de la mesa o los diferentes tonos de color en la alfombra. Simplemente sumérgete y enraízate en tu entorno durante un minuto o dos, mientras hallas algo que te guste o te sorprenda. P-Posibilidad: detente para reflexionar sobre la apertura, la espaciosidad y las posibilidades que hay ante ti. Acabas de salir del piloto automático y ahora eres libre de elegir una dirección nueva y beneficiosa. Si te habías sentido reactivo o enfadado, por ejemplo, puedes mirar con ojos nuevos la variedad de elecciones y de opciones diferentes que tienes ante ti. ¿Quién dice que en este momento no			
--	--	--	---	--	--	--

			podrías cantar, sonreír, llamar a un buen amigo, dar un agradable paseo o permitirte uno de tus helados favoritos? También puedes simplemente sentirte satisfecho de haber completado este ejercicio. ¡Estira tu mente y mira lo lejos que puede ir! *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia <u>Cierre</u> 3. Reflexión grupal sobre la conciencia de respuestas emocionales, el burnout académico y la perspectiva del tiempo. ¿Es importante el nivel de consciencia frente a las respuestas emocionales? ¿Qué tipos de nuevas posibilidades podrían entregarte estas prácticas? ¿Estas herramientas nos ayudan con el burnout académico? ¿Cómo influye la perspectiva del tiempo en el bienestar emocional? Al final de la sesión se entregan a los estudiantes hojas de autorregistro diario.		15´	
Sesión 4 Compasión y entrenamiento emocional	1. Practicar la compasión y autocompasión. 2. Aprender estrategias de entrenamiento emocional aplicado a la docencia. 3. Reflexionar sobre la importancia de la compasión en la docencia.	Entrenamiento emocional y herramientas mindfulness meditación en paz con el dolor	<u>Inicio</u> Saludo, se analizan las experiencias de la práctica fuera de la sesión y se reflexiona en torno a ello. Posteriormente se enlazan los contenidos de esta sesión con la sesión anterior y se psicoeduca en la relevancia de reducir los juicios personales dañinos y practicar la compasión y autocompasión. De igual modo, se psicoeduca en la importancia de que los profesores validen emocionalmente a los estudiantes. <u>Desarrollo</u> 1. Encuadre de la técnica y práctica formal de mindfulness: Meditación de compasión y autocompasión en paz con el dolor En la medida en que pueda parecerte que tu dolor es algo que los demás no pueden entender ni suponer, esta meditación puede ayudarte a darte cuenta de que no estás solo. Estar en paz con el dolor no quiere decir que te resignes, ni que no quieras que las cosas sean de otro modo con todo tu corazón y toda tu mente. Pero sí quiere decir que puedes descansar en la paz mental que procede del amor y el apoyo de los	Participación oral Lista de asistencia Lápices, plumones Mat de yoga Material audiovisual Post-it	15´ 20´	

			demás. Esta visualización hará que te sientas rodeado por el amor de quienes te han cuidado y apoyado a lo largo de tu vida, así como por aquellos que sabes que te ofrecerían su presencia amorosa si pudieran estar contigo ahora. Antes de comenzar, establece la intención siguiente: «Pueda yo, con esta meditación, hallar paz mental con mi dolor, a través del amor, el apoyo y el consuelo de otros». Cierra los ojos. Recuerda a esas personas con las que te encuentras a gusto. Son personas de toda la vida que han mantenido el deseo de que seas amado y estés bien. Son amigos que tienen los pensamientos y sentimientos más cálidos hacia ti, y que cuando estás cerca de ellos te sientes seguro y cómodo. Imagina a esas personas que podríamos llamar benefactores, porque se preocupan de tu estado actual y quieren lo mejor para ti. ¿Quiénes son esas personas? Podría ser un familiar o un amigo querido que hace que te sientas seguro y digno. Podría ser también uno de tus maestros de la escuela primaria, un vecino amable o un consejero de los campamentos a los que ibas y al que le tenías cariño. Pueden haber sido desconocidos que han sido amables y que tenían una presencia amorosa que todavía recuerdas. Además, añade a este grupo a esas personas o mentores espirituales que se tomaban en serio tus mejores intereses. También podrían ser figuras históricas, desde Jesús o Buda hasta la Madre Teresa, o cualquiera que sepas que ha deseado profundamente tu felicidad. Estos seres evolucionados y espirituales comprenden plenamente tu situación difícil y harían cualquier cosa por estar contigo en este momento y por prestarte apoyo estando a tu lado. Trae a todas estas personas a tu mente. Visualízalas sonrientes y radiantes mientras te rodean, todo el rato enviándote el cálido resplandor de su amor y su apoyo más profundo. Desean tu felicidad, tu seguridad, tu alegría, tu salud y tu paz. Te aceptan y aman completamente y de manera incondicional, tal como eres. Puedes experimentar su amor incondicional y su compasión ilimitada hacia tu difícil situación, así como su deseo de que seas feliz, como un suave resplandor, una luz cálida que te baña por completo. Como un meloso jarabe cálido y dulce, imagínalo que desciende desde la cima de la cabeza y se derrama hasta las puntas de los dedos de los pies. Permite que este amor incondicional hacia ti impregne todas las células de tu cuerpo.			
--	--	--	--	--	--	--

			Absórbelo en cada respiración que haces. Ábrete para dejar que entre este apoyo, esta compasión, este amor. Si percibes algún pensamiento escéptico o negativo que trepa sigilosamente hasta tu mente, déjalo pasar y vuelve otra vez al profundo deseo de tu propio bienestar. Si tu mente vaga, simplemente date cuenta de ello y vuelve tranquilamente a tu grupo amoroso, tus benefactores. Date cuenta de que su amor y su compasión no son algo pasivo. Son como un río profundo de energía que fluye, te conmueve y te inspira profundamente. ¡Qué hermoso estar rodeado por tantas personas amorosas...! Di mentalmente (para ti mismo) las siguientes palabras: «Pueda yo descansar en la compasión, el amor y el apoyo que estas personas tienen hacia mí. Que pueda descansar con una sensación de paz duradera en mi estado actual, sabiendo que estoy siempre apoyado por mis benefactores». Todo está interconectado. Y así, opcionalmente, puedes elegir disolver mentalmente la separación entre tú mismo y tus benefactores. Ahora, fúndete con ellos al mismo tiempo que te embarga una sensación de unidad con esas personas. Al sentir esa unión, has de saber que todos los seres pueden ser benefactores entre sí. Todos queremos sentir esta experiencia de comprensión compasiva, amor y felicidad. Para terminar esta meditación, permítete descansar unos momentos en la paz de las cosas tal como son. Permaneciendo con la sabiduría que procede del conocimiento de que siempre puedes estar rodeado por la cálida mirada compasiva y el apoyo amoroso de los benefactores de tu pasado, de tu presente e incluso de aquellos que puedas encontrar más tarde hoy o mañana. Finalmente, envía a estos benefactores una bendición que refleje tu gratitud y tu aprecio. *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia 2. Actividad lúdica: Validación emocional Se pide a los estudiantes que se reúnan en parejas. A cada integrante de la pareja se le entrega la indicación de validar o invalidar a su compañero(a) sin que el otro sepa. Se solicita que cada uno cuente una experiencia emocional frente a lo cual su compañero entregará una respuesta. La idea es descubrir si el compañero está validando o invalidando.		10'	
--	--	--	---	--	-----	--

			3.Entrenamiento emocional: Se les explica a los estudiantes que el método consta de cinco pasos y que permite que los maestros puedan guiar a los estudiantes en la manera en que responden a sus emociones. Este entrenamiento permite que los estudiantes generen mayor consciencia de sus emociones, sean más empáticos, generen significado y reflexionen sobre sus emociones, aumenten la regulación emocional y puedan transitar de un estado emocional a otro. (1) Tomen conciencia de la emoción del estudiante especialmente si es de menor intensidad, pongan atención a las señales verbales y no verbales de malestar, aunque no sean tan evidentes. Hablen con naturalidad sobre las emociones. (2) Vean la emoción del estudiante como una oportunidad para la enseñanza. Las emociones entregan el espacio para generar intimidad con los estudiantes. No se asusten con las emociones ni las eviten. Alienten al estudiante a hablar sobre sus emociones. Muestren apertura para entender la perspectiva del estudiante. (3) Comuniquen comprensión y aceptación de la emoción. Escuchen atentamente al estudiante de modo que perciba que se le está prestando la suficiente atención. Eviten juzgar o criticar la emoción. Es importante comprender la emoción antes de dar consejos sobre la conducta. Validen las emociones de sus estudiantes, validamos cuando decimos “es triste que X no haya resultado como esperabas” “la gente lo pasa mal cuando es insultada”. (4) Ayuden a usar palabras para describir cómo se siente, entreguen opciones para etiquetar la emoción ¿te sientes muy enfadado? ¿qué te da miedo? (5) Si es necesario, ayudarlos a resolver problemas (mientras establece límites). Si el estudiante ha realizado una conducta inapropiada explique por qué este comportamiento es inapropiado o hiriente. Fomente la expresión emocional, pero establezca límites en el comportamiento. Hazlo de una manera flexible sin imponerlo. Ayuda el estudiante a encontrar soluciones para afrontar y anticipar las situaciones que le generan la emoción.		25´	
--	--	--	---	--	-----	--

			Una vez se les muestra en qué consiste el método se les pide practicarlo a través de un role playing, donde uno es estudiante y el otro es docente y viceversa. *Reflexión en pequeños grupos sobre la experiencia <u>Cierre</u> 4. Reflexión grupal final sobre la intervención de mindfulness, las distintas variables y sus aplicaciones en la docencia, dificultades y facilitadores. ¿Cómo se sintieron durante las distintas prácticas de mindfulness? ¿de qué manera la perspectiva del tiempo los puede ayudar en su bienestar emocional? ¿De qué manera estas herramientas los ayudan en el desarrollo de su identidad profesional docente? ¿Cómo les ayuda con el burnout académico? ¿Cuáles son las dificultades/facilitadores para implementar estas prácticas?		20'	
--	--	--	--	--	-----	--

Anexo IX: Certificados de participación a la Intervención de Mindfulness

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

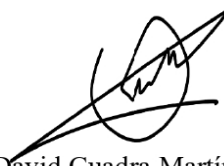


CERTIFICADO

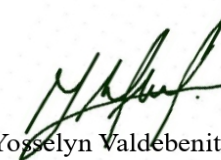
Quienes suscriben certifican que _____, RUN _____ participó del **Taller de Mindfulness**, el cual se enmarca dentro del proyecto FONDECYT 1201084 y de la tesis **“Efecto de una intervención de mindfulness en la identidad profesional docente, burnout académico, mindfulness disposicional y perspectiva del tiempo en estudiantes de pedagogía”**, dictado entre el 13 de noviembre y el 06 de diciembre del 2023 con un total de 8 horas pedagógicas.



Cristian Oyanadel Véliz
Profesor Guía de tesis



David Cuadra Martínez
Profesor Co-Guía de tesis



Yosselyn Valdebenito
Psicóloga, Mg©

Concepción, diciembre 2023

Anexo X: Hoja de autoregistro diario

HOJA DE AUTORREGISTRO DIARIO

Fecha	Tiempo de práctica	¿Cómo fue la experiencia de la práctica?	¿Qué estrategias me facilitaron la práctica?	¿Qué me dificultó la práctica?
Día 1				
Día 2				
Día 3				
Día 4				
Día 5				
Día 6				
Día 7				

Nombre: