



FACULTAD DE EDUCACIÓN

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE MINDFULNESS A DOCENTES DEL PREESCOLAR
EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN QUITO

Trabajo de Titulación presentado en conformidad con los requisitos establecidos para optar por el título de Licenciadas en Educación Inicial Bilingüe con mención en gestión y administración de centros infantiles.

Profesora Guía

Master. María Victoria Maldonado

Autoras

María Cecilia Dammer Bustamante

María Carmen Flores Jara

Año

2015

DECLARACIÓN DEL PROFESOR GUÍA.

Declaro haber dirigido este trabajo a través de reuniones periódicas con los estudiantes María Cecilia Dammer Bustamante y María Carmen Flores Jara, orientando sus conocimientos y competencias para un eficiente desarrollo del tema y tomando en cuenta la Guía de Trabajos de Titulación correspondiente.

María Victoria Maldonado
Master en Educación
C.I.:1713613014

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE.

Nosotros, María Cecilia Dammer Bustamante y María Carmen Flores Jara, declaramos que este trabajo es original, de nuestra autoría, que se han citado las fuentes correspondientes y que en su ejecución se respetaron las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigente.

María Cecilia Dammer Bustamante
C.I. 1713046025

María Carmen Flores Jara
C.I.0923634166

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi familia y a la Facultad de Educación de la UDLA. Pero especialmente dedico esta tesis a todas las personas que trabajan diariamente con niños y niñas, esta investigación es para recordarles la razón por la que dedicamos nuestra vida entera a formar pequeños corazones, para que no pierdan su horizonte cuando se pone difícil y para que tengan siempre presente que lo que hacemos tiene un gran impacto en la vida de todos los niños que llegan a nosotros.

Ma. Cecilia Dammer

DEDICATORIA

El presente trabajo de titulación lo dedico a Dios, a mi familia y a la comunidad educativa.

Ma. Carmen Flores

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que me han guiado todo este tiempo. Especialmente a mis papis quienes me han motivado y me han visto crecer profesionalmente, gracias por todo su esfuerzo, cariño y amor incondicional. A Maki, mi compañera de tesis quien ha sido un empuje constante y un apoyo absoluto desde siempre. A Vicky Maldonado, quien supo guiarnos con dedicación y paciencia durante todo este proceso. A Nelly Fuertes que nos dio la oportunidad de realizar esta investigación abriéndonos las puertas con mucha confianza. Y a Felipe Dávila quien iluminó mi vida y no dejó que me rindiera cuando estuve a punto de caer.

Ma. Cecilia Dammer

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por iluminar mi camino para seguir adelante y alcanzar la meta propuesta. A mis papis por todo su esfuerzo y apoyo para que logre culminar una etapa importante en mi vida, dejándome la mejor herencia, mi carrera universitaria. A Ceci mi compañera de tesis quien siempre supo apoyarme y darme ánimos para concluir esta investigación y cumplir mi sueño. A Vicky mi profesora guía quien me brindó su tiempo y supo guiarme en la realización del presente trabajo. Y finalmente gracias a mi novio Martín Galarza por todo su apoyo y compañía a lo largo de este proceso.

Ma. Carmen Flores

RESUMEN

En la actualidad existen varios factores que afectan el bienestar de los docentes perjudicando el vínculo afectivo que mantienen con sus estudiantes e influyendo en el manejo disciplinario del grupo dentro del aula. Estos factores son de alto riesgo ya que afectan la salud de los profesores generando altos niveles de estrés e incrementando el síndrome de *burnout* en la docencia. Se propone que al ser parte del programa de *mindfulness*, los docentes serán capaces de reducir sus altos niveles de estrés mejorando el vínculo afectivo con sus estudiantes y ayudando a controlar mejor la disciplina dentro del aula.

Mindfulness es la capacidad de la mente de ser plenamente consciente en el momento presente. Kabat-Zinn (1979) es quien empieza a tratar *mindfulness* como un tratamiento de reducción de estrés y otras enfermedades en pacientes con enfermedades graves. Al tener excelentes resultados, tiempo después se empezó a practicar *mindfulness* en la docencia obteniendo resultados similares tanto en niños como en profesores. En esta investigación se trabajó con docentes de un centro educativo en la ciudad de Quito exponiéndoles a un programa de *mindfulness* durante algunas semanas logrando que el vínculo afectivo que mantienen con sus estudiantes mejore notablemente, y obteniendo un mayor control disciplinario dentro del aula. Estos resultados influyeron positivamente en el bienestar de los profesores ya que varios de ellos manifestaron sentirse más contentos dentro de su labor diaria.

ABSTRACT

Nowadays there are several factors that affect the wellbeing of teachers, harming the affective bond they have with their students and influencing the discipline management in the classroom. These are risky factors that affect teachers' health and generate high levels of stress and increased burnout syndrome in teaching. It is proposed that mindfulness will help teachers to reduce its high levels of stress improving their emotional bond with their students and helping them to manage the group discipline in the classroom in the best way.

Mindfulness is the ability of the mind to be fully conscious of the present moment. Kabat-Zinn (1979) is the one who began to try mindfulness as a treatment for stress reduction and other diseases in patients with serious diseases. After seeing great results, mindfulness started to be practiced in education with teachers in their classrooms and having similar results in both children and teachers. In this research we worked with teachers from a school in Quito exposing them to a program of mindfulness for a few weeks making the emotional bond they have with their students greatly improve, and gaining greater discipline inspection in the classroom. These results had a positive impact on the wellbeing of teachers and several of them said they were happier in their daily work.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 1 |
| 1.1 Antecedentes | 2 |
| 1.2 El problema | 3 |
| 1.3 Hipótesis..... | 4 |
| 1.3.1 Hipótesis de la causa del problema..... | 4 |
| 1.3.2 Hipótesis de la solución del problema | 5 |
| 1.4 Preguntas de investigación..... | 5 |
| 1.5 Contexto y marco teórico | 5 |
| 1.6 El propósito del estudio. | 6 |
| 1.7 El significado del estudio..... | 6 |
| 1.8 Definición de términos | 7 |
| 1.9 Presunciones del autor del estudio..... | 8 |
| 1.10 Supuestos del estudio | 8 |
| 2. Revisión de la literatura | 10 |
| 2.1 Géneros de literatura incluidos en la revisión | 10 |
| 2.1.1 Fuentes | 10 |
| 2.1.2 Pasos en el proceso de revisión de la literatura | 10 |
| 2.2 Formato de la revisión de la literatura..... | 11 |
| 2.3 <i>Mindfulness</i> | 11 |
| 2.4 Vínculo afectivo | 22 |
| 2.4.1 Vínculo afectivo entre docentes y estudiantes | 23 |
| 2.4.2 Impacto de las emociones en el proceso de aprendizaje..... | 24 |
| 2.4.3 El aula como principal contexto de la relación entre docentes y estudiantes..... | 26 |
| 2.4.4 Técnicas para crear un ambiente afectivo positivo..... | 27 |
| 2.5 Disciplina dentro del aula | 29 |
| 2.5.1 Definición | 30 |
| 2.5.2 Dificultad en el control disciplinario dentro del aula..... | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5.3 Ambiente dentro del aula | 32 |
| 2.5.4 Técnicas de manejo de grupo | 33 |
| 2.5.5 Modelos Psicopedagógicos y la disciplina dentro del aula | 35 |
| 2.5.6 Estilos de disciplina dentro del aula | 37 |
| 3. Metodología y diseño de la investigación | 39 |
| 3.1 Justificación de la metodología seleccionada | 43 |
| 3.2 Herramienta de investigación utilizada | 44 |
| 3.3 Descripción de participantes | 46 |
| 3.3.1 Número. | 46 |
| 3.3.2 Género. | 47 |
| 3.3.3 Nivel socioeconómico..... | 47 |
| 3.3.4 Características especiales relacionadas con el estudio. | 47 |
| 3.4 Fuentes y recolección de datos | 47 |
| 4. Análisis de datos | 48 |
| 4.1 Detalles del análisis..... | 48 |
| 4.2 Descripción de las características de los participantes..... | 49 |
| 4.3 Vínculo afectivo entre docentes y estudiantes..... | 50 |
| 4.3.1 Primera entrevista | 50 |
| 4.3.2 Segunda entrevista | 55 |
| 4.4 Disciplina en el aula..... | 55 |
| 4.5 Importancia del estudio..... | 83 |
| 4.6 Resumen de sesgos de las autoras | 84 |
| 4.6.1 Sesgos de la autora de la primera pregunta de investigación | 84 |
| 4.6.2 Sesgos de la autora de la segunda pregunta de investigación | 84 |
| 5. Conclusiones | 85 |
| 5.1 Respuestas a las preguntas de investigación | 85 |
| 5.2 Limitaciones del estudio | 87 |
| 5.3 Recomendaciones para futuros estudios | 88 |

| | |
|-------------------|----|
| REFERENCIAS | 90 |
| ANEXOS | 97 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Los docentes gritan a los niños..... | 62 |
| Figura 2. Los docentes utilizan miradas intimidantes..... | 63 |
| Figura 3. Los docentes utilizan refuerzos positivos..... | 64 |
| Figura 4. Los docentes mantienen a los niños siendo su ayudante..... | 65 |
| Figura 5. Los docentes utilizan refuerzos negativos..... | 66 |
| Figura 6. Los docentes utilizan tiempo fuera..... | 67 |
| Figura 7. Los docentes combinan actividades de movimiento y sedentarias... | 68 |
| Figura 8. Los docentes se anticipan a conductas repetitivas de los niños. | 69 |
| Figura 9. Los docentes detienen la clase por indisciplina..... | 70 |
| Figura 10. Los docentes se acercan a los niños para conversar..... | 71 |
| Figura 11. Los docentes recuerdan normas y reglas antes de empezar la clase..... | 72 |
| Figura 12. Los niños ponen en práctica las consignas dadas por el docente. . | 76 |
| Figura 13. Los niños interrumpen a los compañeros dentro del aula..... | 77 |
| Figura 14. Los niños mantienen una actitud inquieta dentro del aula..... | 78 |
| Figura 15. Los niños mantienen una actitud de concentración dentro del aula..... | 78 |
| Figura 16. Los niños desobedecen las normas de autoridad..... | 79 |
| Figura 17. Los niños interrumpen al docente mientras se desarrolla la clase. . | 80 |
| Figura 18. Los niños se distraen en la jornada de clase..... | 81 |
| Figura 19. Los niños presentan peleas dentro del aula de clases..... | 82 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Herramientas y pasos del trabajo de titulación..... | 40 |
| Tabla 2. Sesiones del programa de mindfulness..... | 41 |

1. INTRODUCCIÓN

Ser docente en la actualidad es complejo. Se entiende por docente a aquella persona que tiene relación con la formación y la responsabilidad de la realización de la misma (Tejada, 2011). Actualmente, el Ministerio de Educación del Ecuador (2012) ha comprendido la necesidad de mejorar la calidad de educación en el país. Esta necesidad educativa ha propuesto establecer requisitos y demandas a los docentes para que puedan seguir ejerciendo su profesión. De esta manera, las leyes establecidas por el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2012 para la educación inicial, incluyen la planificación curricular diaria y la evaluación cualitativa a los estudiantes (Ministerio de Educación, 2012).

La nueva época que atraviesa la educación ecuatoriana trae consigo múltiples cambios, los estudiantes cada vez exigen más atención por parte de los profesores y esto demanda que los procesos educativos replanteen los enfoques de educación, formación y capacitación docente (Crespo, 2005). Lo que busca el sistema educativo con los replanteamientos es lograr una educación que construya conocimiento y forme líderes y personas con una opinión crítica y un criterio propio (Crespo, 2005). Para ello, es necesario que los docentes tengan una nueva visión de la realidad, modificando su manera de pensar y de valorar sus conocimientos previos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga resultados coherentes (Crespo, 2005). A inicios del año 2000, el concepto de educación pasó a ser un proceso pedagógico cuyo fin es guiar al ser humano en su crecimiento personal, social y ecológico que se desarrolla de manera integral (Crespo, 2005).

Un estudio colombiano sobre el síndrome de *burnout* en Cali afirma que la docencia es una de las profesiones más vulnerables ante este síndrome debido a las exigencias a las que están expuestos los educadores por parte de los directivos, estudiantes y padres de familia (Díaz, López y Varela, 2012). El síndrome de *burnout* es una respuesta psicológica del ser humano al estrés diario, que está ligada a la relación entre el ser humano y el ámbito laboral

(Díaz, López y Varela, 2012). A pesar de que el estudio fue realizado en Colombia, los resultados pueden ser utilizados dentro del contexto ecuatoriano para esta investigación.

Nuevos estudios sobre *mindfulness* ligados a la educación han encontrado varios beneficios, entre estos reducir el síndrome de *burnout* en docentes (Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, y Gloria, 2011). *Mindfulness* es la capacidad de la mente del ser humano de estar presente y ser consciente de las sensaciones del cuerpo y de los pensamientos de la persona en un momento determinado (Williams y Kabat-Zinn, 2013). El proceso de *mindfulness* suele ser malinterpretado por las personas ya que pueden asociar este tipo de meditación con la eliminación total del estrés y la ansiedad, sin embargo, el impacto que *mindfulness* tiene es que no elimina estas sensaciones, sino que hace que la persona sea consciente de su estrés para poder reducirlo (Kabat-Zinn, 2010).

Para este trabajo de investigación se elaborará una aplicación del programa de *mindfulness* a docentes del preescolar de un centro educativo de Quito. El estudio se enfocará en docentes que estén encargados de los grupos de niños que comprendan entre los uno y seis años de edad.

1.1 Antecedentes

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011) se establece que los docentes ecuatorianos de instituciones fiscales, municipales y particulares se atengan a los estándares de calidad impuestos por el Ministerio de Educación del Ecuador (2012) y a los requisitos y demandas que establece el gobierno ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2012). Los estándares de calidad buscan fomentar un buen servicio académico y educativo para todo el país, de manera igualitaria para toda la comunidad educativa ecuatoriana (Ministerio de Educación, 2012).

Aunque hay pocos estudios en el contexto ecuatoriano, el estrés en docentes está bien documentado en otros países como por ejemplo: Colombia (Díaz,

López y Varela, 2012) o España (Extremera, Durán y Rey, 2010). Un estudio realizado en la ciudad de Málaga en España afirma que los docentes profesionales mantienen considerables niveles de estrés, ansiedad y desánimo diario dentro del aula debido a que deben enfrentarse diariamente a demandas y condiciones laborales muy exigentes (Extremera, Durán y Rey, 2010). Las sensaciones de ansiedad y desánimo causadas por el estrés, conllevan a que el docente tenga un agotamiento emocional o despersonalización en el ámbito laboral, provocando que el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes decaiga (Extremera, Durán y Rey, 2010). Por otro lado, un estudio realizado en la ciudad de Cali, Colombia afirma que los docentes se enfrentan diariamente a niveles de exigencia muy altos que conllevan a sentimientos de disminución de la competencia, haciendo que el profesional se perciba a sí mismo cada vez más ineficaz e inútil, con un deterioro progresivo de su autoestima teniendo como resultado un deterioro en la calidad de su trabajo (Díaz, López, Varela, 2012).

Existen estudios que relacionan el síndrome de *burnout* con *mindfulness*, siendo este último considerado como una posible solución para el estrés docente (Mañas, Franco y Justo, 2011). Estas investigaciones afirman que la práctica de *mindfulness* ayuda a mejorar el estado emocional de los docentes y una mejora en el control disciplinario del aula (Mañas, Franco y Justo, 2011). A pesar de ser investigaciones internacionales, se presume que los resultados obtenidos en Málaga y en Cali pueden ser utilizados como un referente para este trabajo de investigación.

1.2 El problema

Mientras las percepciones en educación varían, parece haber consenso en que los horarios y responsabilidades de los docentes en el Ecuador han incrementado (Orbe, 2011). Una tesis de maestría realizada en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (2011) afirma que los docentes actuales se enfrentan a demandas muy exigentes por parte de las autoridades educativas, estas demandas incluyen la evaluación del desempeño docente como un

elemento importante para juzgar la calidad educativa que ofrecen los profesionales de la educación a los estudiantes (Orbe, 2011). Además, testimonia que los docentes actuales atraviesan por una etapa de desvalorización y desánimo profesional (Orbe, 2011), que puede desencadenar en el cansancio laboral.

En general, el agotarse del trabajo supone un estado mental negativo, y un desgaste físico y emocional en el ser humano, a este cansancio se lo conoce como el síndrome de *burnout*, que quiere decir síndrome de quemarse o agotarse por la labor (Skaalvik, E. y Skaalvik, S., 2010). En los docentes este síndrome es más complejo porque compromete a otros agentes importantes, afectando a más educadores y también a los estudiantes (Díaz, López y Varela, 2012).

No se han encontrado estudios recientes sobre este síndrome en docentes ecuatorianos, pero el estrés laboral y el cansancio profesional no exime al Ecuador, donde los esfuerzos del gobierno por mejorar la calidad de la educación a nivel nacional con las evaluaciones del desempeño docente, implican más requerimientos para estos profesionales, lo que puede desencadenar en un incremento de los niveles de estrés causado por el sobre esfuerzo para cumplir con los pedidos del régimen y poder continuar ejerciendo su profesión.

1.3 Hipótesis

1.3.1 Hipótesis de la causa del problema

Los docentes en la actualidad tienen una mayor presión laboral debido a las nuevas leyes de educación que el Ministerio ha implementado para mejorar la calidad educativa en el Ecuador. Esto lleva a que los educadores presenten altos niveles de estrés, se encuentren desmotivados y más cansados de su labor diaria, lo que afecta directamente en el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes y en el manejo de disciplina del aula.

1.3.2 Hipótesis de la solución del problema

Una solución al problema puede ser mediante la aplicación del programa de *mindfulness* a docentes del área de preescolar de un centro educativo de Quito. Este ayudará para que los docentes bajen sus niveles de estrés dentro del aula de clase, fortaleciendo los vínculos afectivos entre los agentes principales de la educación, e influyendo en el manejo disciplinario del grupo.

1.4 Preguntas de investigación

Las preguntas del estudio son:

¿Cómo y hasta qué punto la aplicación del programa de *mindfulness* para docentes del preescolar de una institución educativa de Quito influye en el vínculo afectivo entre los docentes y estudiantes según su propia percepción?.

¿Cómo y hasta qué punto la aplicación del programa de *mindfulness* a docentes del preescolar de una institución educativa de Quito influye en el manejo disciplinario del grupo dentro del aula?

1.5 Contexto y marco teórico

El marco teórico en el que se basa este trabajo de titulación es a partir de los estudios e investigaciones realizados por Kabat Zinn (1979) sobre el tema de *mindfulness* como herramienta para reducir los niveles de estrés y ansiedad del ser humano. Además se utilizarán los estudios relacionados con organizaciones vinculadas a *mindfulness*, como *Mindful Schools Organization* donde se puede evidenciar el programa adaptado para la educación y docencia, y las investigaciones vinculadas con *mindfulness* en las escuelas. Se utilizarán también autores como: Ellen Langer y Daniel Rechtschaffen.

Para responder la primera pregunta de investigación que está dirigida al vínculo afectivo entre docentes y estudiantes, se utilizará la teoría de la

inteligencia emocional según Immordino-Yang (2007), quien afirma que el vínculo afectivo es la relación que se crea entre los agentes principales de la educación. Por otro lado, para responder la segunda pregunta que se enfoca en la disciplina en el aula, se utilizará el concepto de disciplina orientado desde el punto de vista de Curwin y Mendler (1983) quienes aseguran que es el acuerdo que existe entre las necesidades de los docentes y estudiantes.

1.6 El propósito del estudio.

A partir del presente estudio se conocerá el impacto que tiene el programa de *mindfulness* en el vínculo afectivo creado entre profesores y estudiantes de educación inicial según la percepción de los docentes y en el manejo disciplinario del grupo de niños entre uno y seis años de edad. En el caso de obtener resultados positivos, será posible realizar estas prácticas en las aulas de manera más formal y dar a conocer esta herramienta a la comunidad educativa ecuatoriana mediante capacitaciones a los docentes.

1.7 El significado del estudio.

Esta investigación contribuye significativamente en el proceso pedagógico del preescolar de un centro educativo de Quito, ya que puede ser que el programa de *mindfulness* sea utilizado como herramienta para que los docentes bajen sus niveles de estrés y puedan contribuir eficientemente dentro del aula mejorando las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes y el manejo de la disciplina dentro del aula.

Fundamentalmente, el objetivo del estudio es demostrar que la participación de los docentes de preescolar de un centro educativo de Quito en el programa de *mindfulness* influenciará en la manera en que ellos se presentan dentro del aula. Los educadores pueden utilizar esta herramienta posteriormente según su conveniencia dentro de su planificación curricular.

1.8 Definición de términos

Para asegurar la comprensión en el uso de los términos utilizados en este trabajo de investigación, se establecen las definiciones que se utilizarán a lo largo del documento para evitar que ciertos términos sean interpretados de manera incorrecta.

Mindfulness. La traducción más cercana al español es mente plena. Se define como la capacidad de la mente de estar presente y ser consciente de los pensamientos y sensaciones del cuerpo humano en el momento actual. Es cuando el cuerpo y la mente se encuentran en armonía para lograr un objetivo específico. Tiene estrecha relación con la meditación budista (Williams y Kabat-Zinn, 2013).

Burnout. Se lo define como el agotamiento laboral. Es una respuesta psicológica del ser humano al estrés laboral diario. Se compone de tres elementos: agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de logro o realización personal, que están directamente ligadas a la relación entre el ser humano y el ámbito laboral (Skaalvik, E. y Skaalvik, S., 2010).

Estrés. Se conocen varias definiciones de estrés, desde el punto de vista médico y psicológico. Para esta investigación se ha acordado que se utilizará la definición de Kabat-Zinn (1979), quien dice que el estrés es la respuesta a las demandas del cuerpo y de la mente del ser humano que puede tener consecuencias fisiológicas cuando la persona siente ansiedad o dolor (Kabat-Zinn, 2010).

Vínculo afectivo. Este término se ha definido para esta tesis como la relación emocional que se crea entre dos personas, especialmente de los agentes principales de la educación que son los docentes y los estudiantes (Immordino-Yang, 2007). El término se relaciona con la teoría de inteligencia emocional de Immordino-Yang (2007).

Disciplina. Existen varias teorías que definen la disciplina. Para este trabajo de titulación se definirá este término a partir del punto de vista de la disciplina según Curwin y Mendler (1983) quienes afirman que la disciplina es el acuerdo que existe entre las necesidades de los docentes y estudiantes.

1.9 Presunciones del autor del estudio

Existen cuatro presunciones para esta investigación. Primera, se presume que los estudios realizados en Estados Unidos por Kabat-Zinn (1979) y otros autores asociados a *mindfulness*, pueden ser aplicados en docentes ecuatorianos, obteniendo resultados similares que influirán en la creación de vínculos afectivos entre profesores y estudiantes de preescolar y en el manejo de la disciplina en el aula. En segunda instancia, se presume que al participar en el programa *mindfulness* los docentes podrán implementar esta herramienta en su planificación curricular según su conveniencia.

En tercer lugar, se presume contar con la colaboración de los directores y docentes del centro educativo de Quito, al participar de manera activa en el programa de *mindfulness* que se aplicará. Finalmente se presume que los participantes responderán las entrevistas realizadas de manera objetiva y clara además de permitir las observaciones en el aula para poder analizar los resultados, en ambas ejecuciones y cumplir con el cronograma establecido para esta investigación.

1.10 Supuestos del estudio

Las autoras de la presente investigación suponen que los docentes de preescolar del centro educativo de Quito vinculados directamente con el programa de *mindfulness* son fuente de información apropiada para la recolección de datos y análisis de los resultados.

Suponen que los docentes contestarán honestamente a las entrevistas realizadas y que permitirán que las estudiantes realicen las observaciones necesarias para la recolección de datos.

Se supone que los docentes de preescolar del centro educativo de Quito tendrán tiempo disponible para formar parte de la aplicación del programa de *mindfulness* durante el tiempo establecido.

En el capítulo próximo se presenta la revisión de la literatura, seguido a esto se desarrolla la explicación de la metodología de la investigación aplicada y el análisis de los datos y resultados adquiridos del estudio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Géneros de literatura incluidos en la revisión

2.1.1 Fuentes

La información obtenida parte del resultado arrojado por el buscador Google Académico. Las palabras clave para realizar la búsqueda fueron: *mindfulness*, *heartfulness*, *burnout*, respiración, estrés, disciplina, aula, docente, estudiante, educación, vínculo afectivo, emociones e inteligencia emocional. Asimismo se utilizó libros y artículos de revistas indexadas principalmente de investigaciones y estudios realizados por Kabat-Zinn (1979), Ellen Langer (2009), Daniel Rechtschaffen (2014), Hattie (2009), Curwin y Mendler (1983), Green y Hanna (2010), Marzano y Pickering (2010), Tokuhama-Espinosa (2014), Immordino-Yang (2007).

2.1.2 Pasos en el proceso de revisión de la literatura

Para estructurar los pasos en la revisión de la literatura fue esencial seleccionar las palabras claves y realizar una lluvia de ideas sobre el tema a investigar, además de la esquematización que se va a mantener durante todo el proceso de investigación.

La selección de la literatura para este trabajo investigativo es primordial porque, además de verificar que las fuentes recolectadas son de calidad, comprueba y sustenta con bases teóricas que lo escrito en el trabajo de titulación tiene información verídica y confiable. Las fuentes utilizadas comprenden un rango extenso de años debido a que las investigaciones necesarias para este trabajo de titulación son únicas, escasas y fundamentales.

2.2 Formato de la revisión de la literatura

El formato a seguir para la revisión de la literatura se expondrá en tres temas divididos en función de las preguntas de investigación, cada uno de ellos será explicado a continuación.

2.3 *Mindfulness*

La palabra *mindfulness* fue utilizada por primera vez por Kabat-Zinn (1979) en 1979. Es la traducción del inglés al español que significa: mente plena (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014). Su origen proviene de la lengua Pali utilizada por la psicología budista que define a la palabra *sati* (*mindfulness*) como: conciencia, atención y recuerdo (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014). Actualmente la definición de *mindfulness* abarca más conceptos y experiencias del ser humano que incluyen la aceptación, el amor propio, la libertad interior, y la compasión (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014).

Existe un programa adaptado a la meditación budista, creado en 1979 por Kabat-Zinn (1979), fundador y director del Centro de *mindfulness* para medicina, salud y sociedad en la escuela de medicina en la Universidad de Massachusetts (Williams y Kabat-Zinn, 2011). Esta nueva forma de meditación ha tenido acogida durante las últimas décadas en el área de medicina debido a los resultados alcanzados en un corto periodo de tiempo (Williams y Kabat-Zinn, 2011). Mucha gente relaciona el proceso de *mindfulness* con la eliminación del estrés y la ansiedad, pero a diferencia de lo que se cree, *mindfulness* hace precisamente lo contrario, es decir que permite que la persona sea consciente de su estrés y de las condiciones de su cuerpo de manera que se logra entrar en contacto con su estado físico, anímico y mental para lograr sobrellevarlo con ayuda de este programa (Kabat-Zinn, 2010).

Mindfulness tiene sus bases teóricas en la meditación budista que empezó con Siddhattha Gautama, más conocido como Buda, varios siglos atrás (Williams y Kabat-Zinn, 2011). Fue él quien inculcó la meditación consciente en la población, logrando que el ser humano sepa utilizar sus capacidades físicas, emocionales y mentales para encontrar una armonía con sí mismo y la sociedad (Harvey, 2012).

Existen investigaciones donde se relaciona al programa de *mindfulness* con la educación (Albrecht, N, Albrecht, P y Cohen, 2012). Muchos docentes en varios países están empezando a involucrar *mindfulness* dentro de su planificación curricular debido a los grandes beneficios que se han visto dentro del aula en el último tiempo (Albrecht, N, Albrecht, P y Cohen, 2012). Incluso existe una organización llamada *Mindful Schools* que capacita a los docentes para que puedan incluir *mindfulness* en su currículo.

2.3.1 Definición y significado de *mindfulness*

“Si estás recordando a tu profesor de segundo, eso es memoria, si te estás dando cuenta de que te estás acordando de tu profesor de segundo, eso es *mindfulness*” (Bhante Gunaratana, en Diex, 2012).

Mindfulness se puede entender como atención plena o conciencia plena (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014). En la antigüedad, se entendía a *mindfulness* como la capacidad de mantener la atención sin distracciones ni olvidos (Diex, 2012). Sin embargo, actualmente dentro de la psicología moderna, se entiende a *mindfulness* como una toma de conciencia no elaborativa, sin juicios y centrada en el presente, en la que cada pensamiento, sentimiento, emoción y sensación que tenga el ser humano es aceptada y respetada tal y como es (Diex, 2012). Uno de los objetivos principales de este programa es lograr incrementar la atención y retención de manera que exista una conciencia plena de los sucesos que se manifiesta en estado de observación (Diex, 2012).

Mindfulness además de su concepto, es la práctica continua de la mente para llegar a una atención plena (Kabat-Zinn, 2013). En teoría, la atención y la conciencia son parte de la vida del ser humano, y lograr tener una conciencia plena sobre un suceso, debería teóricamente ser sencillo (Kabat-Zinn, 2013). No obstante, lograr ser plenamente consciente de algo, que además debe ser aceptado y carecer de juicio, es bastante más complejo de lo que suena (Kabat-Zinn, 2013). A menudo las personas tienen conductas ya adquiridas que se vuelven automáticas al momento de realizarlas (Moñivas, García y García de Silva, 2012). Por ejemplo: abrir y cerrar los párpados es una acción que el ser humano está acostumbrado a realizar constantemente de manera completamente inconsciente, pero una vez que se empieza a mantener la atención en el movimiento de los párpados, y se es consciente de las sensaciones que esto produce, se puede decir que la persona está utilizando *mindfulness*, simplemente al tomar conciencia de lo que el cuerpo está transmitiendo (Moñivas, García y García de Silva, 2012).

La diferencia de *mindfulness* con otros métodos de meditación, es que usualmente la meditación se concentra en la relajación y reflexión, y trata de excluir cualquier otro distractor, ya sea un pensamiento, una idea o una emoción de la parte consciente del cerebro (Arias, 1998). *Mindfulness*, por otro lado, pretende prestar atención de manera consciente a las experiencias del momento con interés, curiosidad, respeto y aceptación sin excluir ideas, pensamientos o emociones (Moñivas, García y García de Silva, 2012). Ambos métodos son reconocidos y aceptados para la relajación y reducción de estrés del ser humano, pero el beneficio de *mindfulness* es que es un proceso que enseña a la persona a aceptar sus sentimientos y sus ideas sin juzgarse, lo que resulta en una reducción de estrés automática (Kabat-Zinn, 2013).

Mindfulness es un proceso psicológico que consiste en mantener la atención en un objeto determinado que a menudo suele ser la propia respiración, para posteriormente pasar a la conciencia corporal, luego a las emociones y sentimientos, más tarde a las ideas y pensamientos, y finalmente pasa a una

conciencia integral de la persona (Moñivas, García y García de Silva, 2012). Como proceso psicológico, *mindfulness* une a la mente y al cuerpo de manera que las acciones del ser humano dejan de ser conductas automáticas a los estímulos de la vida cotidiana y empiezan a ser reacciones conscientes que permiten un análisis sin juicio del estímulo para llegar a una respuesta consciente, puesto que nadie es responsable de lo que siente o de lo que piensa, pero sí de la manera cómo actúa (Moñivas, García y García de Silva, 2012).

2.3.2 Elementos claves de *mindfulness*

Para comprender mejor lo que es *mindfulness*, se necesita entender los elementos claves para su proceso, y tomar en cuenta que para que el ser humano sepa utilizar *mindfulness* requiere de una práctica diaria de respiración, atención y consciencia plena (Kabat-Zinn, 2013). Para este trabajo de investigación se ha resuelto exponer como elementos claves para *mindfulness*: la respiración, la consciencia corporal, la práctica, la atención, la aceptación, y no juzgar.

La respiración es parte vital de la vida del ser humano (Kabat-Zinn, 2013). Constantemente inhalamos y exhalamos aire sin ser realmente conscientes de ello, y al ser un proceso esencial para la vida, es el elemento más adecuado para empezar a practicar *mindfulness* ya que se convierte en el objeto principal de atención que se necesita para mantenerse en el momento presente de una manera plenamente consciente (Kabat-Zinn, 2013). Este elemento ha sido la base de la relajación desde mucho tiempo atrás empezando con Buda, quien dijo que la respiración encierra lo necesario para la humanidad, incluyendo la sabiduría y la compasión; y por tanto es la base de la práctica de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2013).

La consciencia corporal es el segundo elemento más importante para la práctica de *mindfulness* ya que es lo siguiente de lo que el ser humano tiene

consciencia después de haber dominado la consciencia de la respiración (Soler y Garcia-Campayo, 2014). Para llegar a tener una consciencia corporal es necesario entender que es un proceso emergente y dinámico que permite tener una percepción del estado en el que el cuerpo se encuentra, ya sea con las sensaciones físicas o emocionales (Soler y Garcia-Campayo, 2014). El objetivo de *mindfulness* en la consciencia corporal es lograr mantener la atención en cómo se siente el cuerpo físicamente tras una idea, un suceso o una emoción (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Uno de los ejercicios más comunes para lograr tener una consciencia corporal es caminar descalzo en el césped y tratar de mantener la atención en las plantas de los pies ante las diferentes sensaciones (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012).

La práctica es otro elemento clave para *mindfulness*, ya que lograr incorporar este método en la vida cotidiana no es sencillo, requiere de paciencia y de perseverancia (Kabat-Zinn, 2013). Durante las primeras veces, la persona que se esté iniciando en este proceso probablemente se encuentre con dificultad al mantener la atención, pero eventualmente con la práctica llegará a desarrollar una consciencia plena y la persona podrá mantener su atención en cualquier momento sin obstáculos (Kabat-Zinn, 2013).

La atención en *mindfulness* se empieza a desarrollar con la respiración (Kabat-Zinn, 2013). Al ser conscientes de cada respiro se mantiene una atención plena del momento presente y de las sensaciones que esta produce (Diex, 2012). Para lograr tener una atención plena, es importante entender que el ser humano está hecho de pensamientos, ideas, sensaciones y emociones (Diex, 2012). Muchas veces mientras se trata de mantener la atención en un objeto, la mente empieza a distraerse, y lo esencial es dejarse llevar por la mente para después volver a enfocarse en el objeto de concentración (Diex, 2013).

La aceptación significa mostrarse receptivo y abierto ante lo que se siente, lo que se piensa y lo que se ve en el momento presente (Mañas, Justo, Montoya

y Montoya, 2014). Normalmente el ser humano está acostumbrado a reaccionar ante las cosas desagradables y crear automáticamente un rechazo y a manifestar un tipo de apego ante las sensaciones agradables (Diex, 2012). La clave para la aceptación es interiorizar todo tipo de sensación, y observar sin intentar cambiar nada (Diex, 2012). Por ejemplo: cuando una persona está intentando relajar un músculo en específico y no logra hacerlo de manera voluntaria, lo que se debe hacer es aceptar la tensión del músculo sin intentar modificar la situación y dedicarse a sentir la sensación, ya que el problema no es el músculo sino la aversión que se siente por la tensión (Diex, 2012).

No juzgar es parte clave para que el proceso de *mindfulness* funcione y es parte esencial de la aceptación de las emociones y pensamientos (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014). El ser humano está acostumbrado a emitir juicios y a ser imparcial sobre las experiencias propias (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014). Parte fundamental de la práctica es tratar de no juzgar y dejar que los pensamientos y las emociones lleguen, observar, sentir y dejarlos ir (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014). Muchas veces los juicios que el ser humano emite pueden llegar a generar frustraciones personales (Diex, 2012). Lo importante es tratar de tener apertura y una postura abierta ante estos (Diex, 2012).

2.3.3 Heartfulness

Heartfulness se puede traducir como corazón abierto o corazón pleno, y es donde intervienen todas las emociones y sentimientos en el proceso de *mindfulness* (Stahl y Goldstein, 2011). Para comprender en su totalidad la mente del ser humano, se debe entender que además de mente, el ser humano tiene corazón, por lo que no existe verdaderamente *mindfulness* sin *heartfulness* ni viceversa (Stahl y Goldstein, 2011). Ambos se complementan de manera que logran llevar a cabo este proceso de relajación satisfactoriamente (Stahl y Goldstein, 2011). Posterior al entendimiento de *mindfulness*, se incorpora *heartfulness* que involucra la parte compleja de las

personas; el corazón y las emociones (Daugherty, 2014). Muchas veces el ser humano es dominado por emociones fuertes que conllevan a una reacción inesperada sin tener en cuenta las consecuencias de la reacción y llevan a pensar que uno no puede controlarse ante estas sensaciones (Daugherty, 2014). Si bien es cierto que el ser humano está lleno de sentimientos y emociones, si es posible tener un control sobre estos, debido a que parte de la práctica de *mindfulness* es lograr tener una inteligencia emocional (Daugherty, 2014).

Las emociones son reacciones complejas en las que se ve envuelta la mente, el corazón y el cuerpo, que ayudan a transmitir los sentimientos de las personas (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Estas sensaciones son parte de como el ser humano percibe al mundo y manifiesta una conducta ante las experiencias que recibe diariamente (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Es además la parte más inestable del ser humano porque así como un día se puede levantar sintiéndose triste, al día siguiente puede sentirse realmente esperanzado, y durante el día también puede manifestar varios cambios emocionales debido a factores externos como el clima, el tiempo, u otra persona (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012).

El objetivo de *mindfulness* en *heartfulness* es tratar de identificar las emociones dentro del cuerpo y simplemente sentirlas, aceptarlas y no juzgarse a sí mismo ya que uno no controla lo que siente, pero sí cómo reaccionar ante ese sentimiento (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Así como los pensamientos provienen de la mente, las emociones también tienen su origen en el cerebro, pero se manifiestan en diferentes partes del cuerpo (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). La felicidad por ejemplo, es una sensación que se expande por todo el cuerpo del ser humano y es fácil de aceptar y de sentir (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012).

Por otro lado, la ira es una sensación que se puede sentir en el cuerpo pero usualmente el ser humano rechaza la sensación y no la acepta en su totalidad (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Es necesario entender que no existen emociones positivas o negativas, solo emociones, y por tanto se debe aceptarlas como son, y comprender que no está mal sentirse enojado o triste (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Para que *heartfulness* también se vuelva parte de la rutina diaria del ser humano conviene empezar con uno mismo, es decir, sintiendo empatía y agradeciendo por todo lo que rodea a la persona (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Se puede empezar con cosas sencillas como agradecer por el sol de la mañana, o por la oportunidad de compartir algo especial con una persona importante (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012).

Posteriormente, existen ejercicios donde enseñan a auto aceptarse con sus cualidades y defectos y a entender que cada parte de uno hace que la persona sea quien es en el momento presente, eso se llama compasión por uno mismo (Daugherty, 2014). Usualmente el ser humano tiende a poner resistencia al momento de hacerse un cumplido. Por ejemplo decir: soy buen amigo o soy excelente mamá, por más que se lo repita varias veces, parece que nunca se llega a creerlo realmente y es ahí donde aparece la resistencia y donde se debe practicar la auto aceptación (Daugherty, 2014).

Después de la aceptación y compasión personal, entra la compasión y la aceptación del otro, donde aparecen las habilidades sociales y donde se puede ver resultados más concretos de la práctica de *mindfulness* y de *heartfulness* (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). El ser humano es bastante perceptivo en cuanto a las emociones de los demás y las reacciones de cada uno dependen de lo que se perciba del otro (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Es por esto que mientras la persona que está practicando *mindfulness* pueda controlar sus reacciones y aceptarse a sí mismo, su trato a los demás va a cambiar, y en adición el trato

de los demás hacia su persona también cambiará (Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo, 2012). Para poder estar bien con los demás, se debe aprender a estar bien con uno mismo (Daugherty, 2014).

2.3.4 Mindfulness en la educación

Actualmente, existe un movimiento estadounidense de *mindfulness* en la comunidad educativa que trata de incluir este proceso dentro de la educación gracias a los beneficios que se han observado en esta práctica a través de los años (Rechtschaffen, 2014). Varias organizaciones se han concentrado en enseñar *mindfulness* a los docentes, ya que se especula que cuando un docente está satisfecho, transmite su actitud y sus emociones a los estudiantes de manera que ellos también se encuentren cómodos dentro del ambiente escolar (Rechtschaffen, 2014). Muchas escuelas, colegios, programas extra-curriculares e instituciones relacionadas con la educación han empezado a incluir *mindfulness* dentro de su currículo escolar y han aprendido a crear un ambiente de atención plena dentro del aula (Rechtschaffen, 2014).

Se cree que la mejor manera de aplicar *mindfulness* en la educación es a través de los docentes debido a que el aprendizaje se transmite mejor desde una persona que sepa utilizar *mindfulness* a una persona que no tenga experiencia sobre este tema (Rechtschaffen, 2014). Muchos docentes se ven frustrados al tratar de incorporar *mindfulness* dentro de su currículo educativo cuando no tienen experiencia previa en el programa (Rechtschaffen, 2014). Como consecuencia, al no saber cómo controlar las emociones propias, los profesores pueden presentar contradicciones al pretender que los niños aprendan a utilizar *mindfulness* en el aula sin ellos aplicarlo diariamente (Rechtschaffen, 2014).

Es importante recalcar que aunque *mindfulness* empezó a utilizarse dentro de un contexto clínico y médico, actualmente se emplea en otros ámbitos laborales no clínicos, donde los más destacados son la educación y el contexto

familiar (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014). Durante los últimos 30 años, se han registrado varios beneficios médicos relacionados con *mindfulness* (Rechtschaffen, 2014). La práctica constante de los ejercicios de *mindfulness*, ha mostrado resultados positivos para los docentes, disminuyendo los niveles de estrés, reduciendo la cantidad de problemas médicos causados por el síndrome de *burnout*, y en los estudiantes, aumentando su rendimiento académico, mejorando la relación interpersonal entre educadores y educandos, y reduciendo la agresividad y violencia, entre ellos y dentro del aula (Mañas, Justo, Montoya y Montoya, 2014).

2.3.5 Burnout

El síndrome de *burnout* se define como un estado de agotamiento emocional donde abarca la infelicidad personal y la falta de satisfacción en el ámbito laboral al no poder cumplir con los requerimientos profesionales (Maslach y Jackson, 1981). Aunque el síndrome de *burnout* puede ocurrir en cualquier profesión, es más común en docentes por varios motivos (Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, y Gloria, 2011). En este caso, por ejemplo, los cambios que el rol del profesor ha sufrido durante el último tiempo, las nuevas demandas y exigencias por parte de gobiernos y organizaciones internacionales (Brunner, 2011), la escases de recursos materiales, la indisciplina, la falta de apoyo por parte de los padres de familia y administrativos, y la violencia dentro del aula son factores que hacen que los profesionales de la educación tengan un desgaste emocional y físico mucho mayor a profesionales de otras áreas (Extremera, Montalbán y Rey, 2005).

Este síndrome tiene tres componentes: el cansancio emocional, la despersonalización y la pérdida de la realización personal (Skaalvik, E. y Skaalvik, S., 2010). El problema más grave de este síndrome es que si no se trata a tiempo puede presentar complicaciones y desencadenar en depresión y problemas relacionados con altos niveles de estrés (Skaalvik, E. y Skaalvik, S., 2007). Asimismo, la calidad de educación que brindan los docentes está

directamente relacionada con la satisfacción que obtengan de su vida profesional (Skaalvik, E. y Skaalvik, S., 2007). Para los docentes, su compensación llega cuando los estudiantes responden a ellos con atención, respeto y gratitud, pero cuando no se logra lo esperado, el área emocional de los profesores se ve afectada progresivamente causando un desgaste emocional que se desarrolla en el síndrome de *burnout* (Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, y Gloria, 2011).

Investigaciones realizadas en escuelas públicas de Estados Unidos, indican que quienes forman parte de la docencia afirman que es una profesión extremadamente estresante y cansada, además de que muestran que de un 40% a un 50% de los docentes que entran en una escuela, dejan su trabajo en un lapso de tres años, lo que conlleva a especular que la insatisfacción laboral de los profesores ha alcanzado niveles alarmantes que amenazan a la calidad educativa del país (Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, y Gloria, 2011). Según un estudio realizado por la Unión Europea en el año 2007, se encontró que las posibles causas del síndrome de *burnout* son: cargas de trabajo excesivas, una comunicación poco clara y deficiente, exigencias contradictorias, inseguridad dentro del área de trabajo, poca relación social con otros trabajadores y/o ambiente inadecuado de trabajo; dejando como consecuencias: niveles de estrés altos, falta de energía, agotamiento emocional y físico, cansancio laboral y/o depresión (European Agency for Safety and Health at Work: Brun y Milczarek, 2007).

Actualmente existe un estudio realizado en España en el año 2011 que vincula al síndrome de *burnout* con *mindfulness*, utilizando al programa como estrategia para reducción de estrés de los docentes (Mañas, Franco y Justo, 2011). Para este estudio se dividió al personal docente de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en dos grupos, de los cuales solo uno participó en el entrenamiento de *mindfulness* y luego se compararon los resultados obtenidos (Mañas, Franco y Justo, 2011). Durante las primeras pruebas, los resultados fueron similares pero posterior al entrenamiento de *mindfulness* lo que se

encontró fue que aquellos profesionales que formaron parte del programa tuvieron niveles de estrés reducidos y una baja del síndrome de *burnout*, mientras que el grupo que no formó parte del entrenamiento no tuvo alteraciones en los resultados (Mañas, Franco y Justo, 2011). Otro estudio anterior realizado de igual manera en España en el 2010, obtuvo resultados semejantes en cuanto a la reducción de los niveles de estrés y síndrome de *burnout* después de haber realizado un entrenamiento de *mindfulness* con los docentes (Justo, 2010).

Un estudio realizado en la Universidad de Córdoba, España, encontró que dentro de los efectos del síndrome de *burnout* se encuentra mantener una actitud negativa e irritable hacia sí mismo y hacia los demás, la cual influye directamente en el vínculo afectivo que los docentes establecen con sus estudiantes (Cabrera y Elvira, 2004). Asimismo, interviene con la capacidad de controlar la disciplina dentro del aula ya que a menudo el docente presenta sentimientos de culpa, incompetencia e inferioridad (Cabrera y Elvira, 2004).

2.4 Vínculo afectivo

Una buena relación afectiva permite que los educandos participen activamente dentro de clase, estén más atentos e interactivos en las actividades y se sientan motivados y comprometidos con su educación (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). Mantener un buen vínculo emocional entre los docentes y estudiantes es primordial para tener un ambiente educativo positivo (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012).

El vínculo afectivo entre docentes y estudiantes ha cobrado mayor interés en las últimas décadas, donde aparecieron varias teorías que afirman que conservar una conexión emocional estrecha y positiva entre los agentes educativos produce un aprendizaje significativo mientras que permanecer con un vínculo afectivo negativo genera sensaciones de inseguridad y de estrés en los niños y niñas (Spilt, Hughes, Wu y Kwok, 2012). Asimismo, se han realizado numerosos estudios dentro de la neurociencia sobre el impacto que tienen las emociones en el aprendizaje estableciendo que existe una estrecha

relación entre lo cognitivo y lo afectivo, y la importancia de las emociones en el pensamiento lógico y racional. Los estudios concluyen que el aprendizaje es superior cuando existe una conexión afectiva positiva (Immordino-Yang y Faeth, 2010).

2.4.1 Vínculo afectivo entre docentes y estudiantes

El docente tiene un rol fundamental en la vida del estudiante (Granados, 2011). Además de ser un guía y mediador en el proceso de aprendizaje, es el encargado de proveer a los educandos de seguridad emocional (Granados, 2011). La relación que se establece entre ambos agentes educativos pueden afectar positiva o negativamente en el autoestima de los estudiantes y la percepción que tengan de ellos mismos, que a su vez influye en su desempeño académico (Granados, 2011). Actualmente, mantener un vínculo afectivo entre educadores y educandos tiene como finalidad un desarrollo integral y social de los estudiantes que fomenten la convivencia dentro del aula (Granados, 2011). Van Manen (1998) afirma que la relación afectiva entre los principales agentes de la educación favorece el crecimiento personal de los estudiantes, reforzando los aspectos positivos con una comunicación equilibrada donde el docente se preocupe por el bienestar de sus educandos y los guíe en el aprendizaje, fomentando a la toma de decisiones y al aprendizaje de manera objetiva y crítica (Van Manen, 1998 en Granados, 2011).

Para el estudiante es primordial sentirse valioso y aceptado dentro del aula de clase porque es lo que le transmite un sentimiento de pertenencia que le brinda la confianza necesaria para la toma de decisiones y el desarrollo de su personalidad y autoestima (Granados, 2011). Esto influirá directamente con la actitud que tenga el educando en el proceso de aprendizaje, hacia su maestra y con sus compañeros (Granados, 2011). La comunicación es un proceso elemental para el desarrollo del vínculo afectivo dentro del aula de clase (Granados, 2011). La maestra debe establecer una forma de comunicación verbal y no verbal congruente, basada en el respeto y comprensión a sus

estudiantes, que además definirá el tipo de relación social que se mantenga entre ellos (Granados, 2011).

Existe un modelo de aprendizaje catalogado como colaborativo que fomenta una buena relación emocional entre los agentes educativos, el cual establece un nuevo rol docente que motiva a que los profesores compartan la autoridad del aprendizaje con los estudiantes convirtiéndolos en actores y gestores principales de la educación (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001). Esto significa que son los educandos quienes establecen los objetivos del aprendizaje de manera social, es decir, escuchando y aceptando las ideas de sus compañeros y desarrollando la capacidad de aprender con estrategia y capacidad para resolver problemas de manera creativa (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001). Para esto el docente debe proveer herramientas necesarias dentro del aula, las mismas que fomentan una relación afectiva positiva, promueven el trabajo en grupo, y guían el aprendizaje hacia un pensamiento crítico con respeto y afecto (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001). Para esto es esencial comprender que el rol del profesor, además de ser quién provee de los conocimientos, es también quién crea un ambiente óptimo para desarrollar el vínculo afectivo entre él y sus estudiantes (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001). Asimismo es quien debe modelar el comportamiento con una actitud positiva y respetuosa, estableciendo normas básicas de convivencia dentro del aula (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001).

2.4.2 Impacto de las emociones en el proceso de aprendizaje

Las emociones juegan un papel importante dentro del aula (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). La biología moderna revela que las personas son seres extremadamente emocionales y sociales (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Del mismo modo afirma que la toma de decisiones y el aprendizaje se relaciona en la forma en cómo el ser humano percibe las cosas o situaciones emocionalmente (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

Por otro lado, investigaciones recientes en la neurociencia afirman que las conexiones creadas entre lo cognitivo y emocional son fundamentales para un proceso de aprendizaje óptimo y de calidad debido a que el ser humano aprende mejor cuando el conocimiento es ligado a una emoción (Immordino-Yang y Faeth, 2010). Experimentos realizados en el estado de Iowa en Estados Unidos (2010), reflejan que el aprendizaje es emocional y basado en experiencias previas, pero pocas veces se es plenamente consciente de este suceso. De esta manera, una vez que el proceso de aprendizaje culmina, se involucra el razonamiento cognitivo lógico y racional que involucra a la memoria (Immordino-Yang y Faeth, 2010). Es decir, los recuerdos que se crearon durante el proceso de aprendizaje son elementales para futuros razonamientos (Immordino-Yang y Faeth, 2010).

Otro aspecto fundamental en el rendimiento de los estudiantes es también el conocido efecto Pigmalión comprobado por Rosenthal (1973), quien afirma que los estudiantes alcanzarán lo que los docentes creen que van a alcanzar (Rosenthal, 1973). Esto significa que si el maestro cree que un niño es estudioso, lo más probable es que así sea, mientras que si un profesor cree que un niño es un problema, lo más probable es que el niño fracase durante su etapa escolar (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

Algunas teorías sobre la inteligencia emocional mencionan que la capacidad de aprendizaje de un estudiante está directamente relacionada con el vínculo afectivo que este mantenga y establezca con su profesor (Spilt, Hughes, Wu y Kwok, 2012). Es decir, si un alumno tiene una relación emocional positiva con su profesor, su aprendizaje se dará de manera más sencilla ya que asociará la materia con una emoción positiva y eso permitirá que el cerebro asimile los conceptos más fácilmente (Spilt, Hughes, Wu y Kwok, 2012). Por otro lado, en el caso de que exista un vínculo afectivo negativo con el profesor sucederá exactamente lo contrario: el estudiante asociará la materia con una emoción negativa y su cerebro automáticamente generará rechazo ante cualquier

conocimiento o experiencia que el maestro trate de enseñar (Spilt, Hughes, Wu y Kwok, 2012).

En el artículo *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions* (2011), se afirma que los niños y niñas no asimilan únicamente el proceso, sino que el aprendizaje viene acompañado de componentes externos como el vínculo afectivo con los docentes y la motivación que reciben por parte de sus familiares (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011). Incluso menciona que el siglo XXI tiene como desafío educativo fomentar los múltiples intereses de los niños en cuanto al aprendizaje y que conforme los niños van creciendo se va perdiendo la importancia de crear un vínculo afectivo positivo entre docentes y estudiantes y esa ausencia afecta en su rendimiento, comportamiento y salud (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011).

2.4.3 El aula como principal contexto de la relación entre docentes y estudiantes

El aula de clase es el principal contexto en el que los profesores y estudiantes se relacionan, es donde se crea el ambiente educativo y se forman los vínculos afectivos entre los agentes principales de la educación (Murillo, Martínez y Hernández, 2011). Si bien es cierto que el aula de clase es un entorno físico dentro de la educación, es esencial reconocer que el vínculo afectivo que se crea dentro de este espacio físico determina la calidad educativa que se ofrece, la misma que establece el orden, el buen comportamiento de los estudiantes y la satisfacción de ambos agentes de la educación (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

Estudios testifican que las aulas que mantienen una educación de calidad son aquellas que tienen a profesores que se preocupan por las necesidades de sus estudiantes, son cariñosos y cálidos, y toman en cuenta las opiniones de sus educandos (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). Estos docentes

aseguran que en su clase no necesitan utilizar medidas disciplinarias extremas debido a que sus estudiantes están comprometidos con su aprendizaje, que cooperan para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea sencillo y que existe un respeto mutuo dentro del aula (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012).

Según el artículo *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement* (2012), realizado por estudiantes de la Universidad de Yale, se ha llevado a cabo varios estudios donde se afirma que el vínculo afectivo creado entre los docentes y estudiantes y el clima educativo en el que se encuentran, influye directamente en el rendimiento académico de los educandos, lo que está ligado con la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). Asimismo, estudios realizados aseguran que aquellos estudiantes que pertenecen a una clase donde el ambiente es positivo, manifiestan un mayor interés y emoción al momento de aprender y se muestran dispuestos a colaborar con el docente y otros compañeros de clase (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). De la misma manera, los estudiantes que tienen una buena relación afectiva con sus profesores tienden a escoger actividades cognitivas más complejas y muestran una capacidad de razonamiento superior a aquellos que tienen una relación afectiva negativa con sus maestros (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012).

2.4.4 Técnicas para crear un ambiente afectivo positivo

Existen algunas técnicas que pueden ayudar a los docentes a crear un ambiente cálido y positivo dentro de su aula de clase beneficiando de esta forma al proceso de aprendizaje de los estudiantes (Immordino-Yang y Faeth, 2010). Para que exista un ambiente afectivo positivo se debe mantener un ambiente físico óptimo, es decir: un aula ordenada y limpia con iluminación adecuada, el material debe estar al alcance de los educandos y debe tener una temperatura apropiada para fomentar el aprendizaje (Murillo, Martínez y Hernández, 2011). Además es importante mencionar que el docente debe

establecer reglas claras y sencillas que favorezcan al autocontrol y la autodisciplina dentro del aula, hablar constantemente sobre lo que espera de los estudiantes, considerar sus opiniones, ser respetuoso, mostrarse cálido y amable en todo momento, y tener presente su rol dentro del aula como un guía para el aprendizaje manteniendo una actitud plena y positiva (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

Immordino-Yang y Faeth establecen tres estrategias que pueden ser de mucha ayuda para los docentes (Immordino-Yang y Faeth, 2010). Ambos autores sugieren en su artículo que se debe (a) crear una conexión emocional con el material que se va a presentar en la clase: esto quiere decir que el profesor debe desarrollar experiencias para que los estudiantes puedan asociarlas emocionalmente con el aprendizaje; (b) motivar a los estudiantes a desarrollar las actividades, significando que una vez que se empieza a hablar sobre un tema la maestra puede pedir a los estudiantes que preparen actividades relacionadas a lo que están aprendiendo con el objetivo de que se forme una conexión emocional con los conceptos aprendidos; y por último (c) manejar activamente el clima social y emocional de la clase que sugiere que la maestra es quien debe mantener un ambiente positivo dentro del aula (Immordino-Yang y Faeth, 2010). Se sugiere también crear espacios abiertos donde los estudiantes puedan ser creativos al momento de solucionar problemas y fomentar el trabajo en equipo para trabajar con las habilidades sociales y el control emocional (Immordino-Yang y Faeth, 2010).

El artículo *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement* (2012), propone que los docentes deben ser atentos a las necesidades de sus estudiantes, tratar de crear un vínculo afectivo estrecho individual con cada uno de ellos, tomar en consideración las sugerencias y comentarios que recibe dentro de su clase, y buscar los intereses de sus estudiantes para generar compromiso y ganas de aprender (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). Por último, también se motiva a los profesores a crear momentos de expresión que les permitan conocer más a sus estudiantes, realizar actividades interactivas que ayuden a mantener el interés

por aprender y generar confianza en lo que han aprendido y crear espacios de movimiento para re-direccionar la atención de los estudiantes al tema que se está tratando dentro de clase, que debe estar enmarcado dentro de su entorno social y cultural (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012).

Es importante recalcar que el vínculo emocional que los docentes establecen con sus estudiantes, además de afectar el proceso de aprendizaje, influye en el manejo de grupo (González y González, 2000). Es decir, mientras se mantenga una buena relación afectiva entre los educadores será más sencillo para ellos controlar a su grupo de estudiantes dentro del aula (González y González, 2000).

2.5 Disciplina dentro del aula

En la actualidad, la disciplina escolar es una de las principales causas de ansiedad a las que se enfrentan los docentes de educación inicial (Gotzens, Badía y Genovard, 2010). El docente debe lidiar con problemas de comportamiento dentro del aula de clases, y los medios que la mayoría de profesores utilizan para resolver la indisciplina obedecen más a su experiencia que al conocimiento científico que existe sobre el tema (Badía, Gotzens y Zamudio, 2012). El docente al no tener una formación en el manejo del control disciplinario dentro del aula se ve afectado diariamente, ya que se enfrenta a problemas conductuales con escasos recursos para controlar la disciplina de los estudiantes (Badía, Gotzens y Zamudio, 2012). Durante muchos años, la disciplina ha sido considerada un tema de discusión, estudio y búsqueda de enfoques que ayuden a la convivencia y a la creación de un ambiente positivo dentro del aula (Cubero, 2011).

Un estudio realizado por Green y Hanna (2010) muestra que el uso de herramientas de control disciplinario que utilizan los maestros en el aula son un factor predictivo para una mayor satisfacción de los estudiantes con respecto a la escuela a la que asisten (Green y Hanna, 2010 en Tokuhama-Espinosa,

2014). Mientras que cuando los docentes intentan mantener el control del comportamiento estudiantil sin los instrumentos necesarios conlleva a la falta de disciplina dentro de las aulas (Green y Hanna, 2010 en Tokuhama-Espinosa, 2014).

Se debe tener en cuenta que “la disciplina no es sinónimo de represión, sino de aprendizaje y socialización” (Martín, Busquets y Villafuerte, 2012, p.67). Mediante esta frase se entiende que al momento de disciplinar a los estudiantes, los docentes deben tener muy claro que las instrucciones son una manera de educar y así mismo con reglas y normas establecidas previamente la socialización será más efectiva.

2.5.1 Definición

La palabra disciplina proviene del latín *discere* que tiene por significado aprender (Aguilar y Cambizaca, 2010). También se entiende a la disciplina como la capacidad de hacer lo que se debe hacer manteniendo la organización en las diversas actividades diarias (Aguilar y Cambizaca, 2010). Stenhouse (1974) hace referencia a que la disciplina y la educación se dan en el hogar, en la escuela y en la comunidad (Stenhouse, 1974 en Cubero, 2011). Asimismo, la disciplina escolar se define como un conjunto que está compuesto de normas, reglas y procedimiento que serán aplicados dentro del contexto del aula, teniendo como finalidad lograr las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a cumplir con los objetivos previamente establecidos (Martín, Busquets y Villafuerte, 2012).

Por otro lado, Gardner (1988) considera que la disciplina es indispensable para que un grupo de personas pueda funcionar (Gardner, 1988, en Cubero, 2011). Partiendo de los significados de disciplina anteriormente expuestos es conveniente mencionar que la definición para este trabajo de titulación es la planteada por Curwin y Mendler (1983) quienes determinan que es un acuerdo

de normas y reglas que existen entre las necesidades de los estudiantes y docentes (Aguilar y Cambizaca, 2010).

2.5.2 Dificultad en el control disciplinario dentro del aula

En la actualidad varios docentes consideran que su dificultad para controlar la disciplina dentro del aula no les permite disfrutar de su profesión, debido a que se presentan sentimientos de frustración (Cubero, 2011). Esta realidad es frustrante para el educador debido a que se crea un ambiente de tensión en el aula que afecta también a los estudiantes (Cubero, 2011). Además, la situación de indisciplina dentro del aula de clases ha estado presente constantemente en el ámbito educativo que conforme ha pasado el tiempo ha ido cobrando más relevancia debido a las dificultades para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera correcta (Veiga y Rodríguez, 2008). Recientes investigaciones realizadas en México y en España (2012) acerca del conflicto que se da dentro de las aulas de clase demostraron que existe una gran preocupación por parte de la mayoría de los docentes, debido a que se presentan problemas al intentar mantener el control disciplinario del grupo que se caracteriza por la alta frecuencia con que la ocurren estos episodios de indisciplina dentro de aula (Badía, Gotzens y Zamudio, 2012).

Para fomentar una buena disciplina en los niños y niñas dentro del aula de clases es necesario que los docentes creen estrategias de aprendizaje que promueva la autonomía, el respeto, una participación activa y sobretodo que exista un equilibrio de autoridad entre los docentes y los estudiantes (Alfaro, 2009). Además, es necesario que se establezca un sistema disciplinario por parte de las autoridades y el equipo docente de una institución (Cubero, 2011). Dicho sistema debe propiciar el respeto, orden y seguridad tanto a los docentes como a los estudiantes (Cubero, 2011). Según, Curwin y Mendler (1983) para que las normas conductuales se establezcan, deben basarse en un parámetro estándar, debido a que de esa manera se proporciona un entendimiento de los límites necesarios para que se atiendan las necesidades de los agentes de la

comunidad educativa (Cubero, 2011). Esta delimitación de normas y reglas brinda mayor seguridad a los estudiantes, ya que los educandos perciben de manera clara lo que se espera de la conducta tanto en la escuela como dentro del aula de clases, por lo tanto saben cómo actuar en cualquier situación que se presente (Cubero, Abarca y Nieto, 1996).

La principal razón por la que la disciplina hoy en día es más compleja de controlar, es debido a la gran variedad de estudiantes que forman parte de los salones de clases (Hattie, 2009, en Tokuhama-Espinosa, 2014). Es por esto que los docentes deben pensar cómo gestionar de mejor manera sus clases (Hattie, 2009, en Tokuhama-Espinosa, 2014). Según Hattie (2009) si no existe un buen control de disciplina en las aulas y no se controla las interrupciones y distracciones no deseadas, las explicaciones se ven obstaculizadas y sin instrucciones no hay aprendizaje (Hattie, 2009, en Tokuhama-Espinosa, 2014).

2.5.3 Ambiente dentro del aula

Para que exista un ambiente positivo dentro del aula es importante evaluar constante y permanentemente el clima social, debido a que esto permite observar aspectos importantes que influyen en las actividades diarias entre docentes y estudiantes (Aron, Milicic y Armijo, 2012). Además de esto, se debe tener en cuenta que los agentes principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje es decir, los docentes y los estudiantes deben tener la capacidad de escuchar y decir las cosas de manera directa, sutil y positiva (García, Rojas y Brenes, 1994).

La clave para poder controlar la disciplina dentro del aula de clases se basa en que el docente debe involucrar a los estudiantes de manera en que ellos centren su atención en la tarea a realizar ya que de esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje se da de manera positiva (Tokuhama-Espinosa, 2014). Existen situaciones en las que un niño puede distraer a todo el grupo y si el docente no logra comprender los motivos detrás de las acciones de éste estudiante, la reacción que tenga éste y el grupo puede empeorar la

indisciplina dentro del aula de clases (Tokuhama-Espinosa, 2014). Según, Tokuhama-Espinosa (2014) el comportamiento de los estudiantes está claramente relacionado con el aula y su ambiente debido a que estos son factores importantes que determinan si el proceso de enseñanza-aprendizaje es positivo (Tokuhama-Espinosa, 2014). Debido a que el ambiente dentro del aula de clases influye en el comportamiento de los estudiantes, la disciplina se verá afectada o beneficiada dependiendo del clima escolar (Tokuhama-Espinosa, 2014).

Tomando como referencia el libro *Making classrooms better* escrito por Tokuhama-Espinosa (2014) quien atestigua que el libro titulado *The highly engaged classroom* escrito por Marzano y Pickering (2010) hace énfasis en la importancia que tiene reducir la necesidad de la disciplina, creando primero un ambiente de aprendizaje positivo (Marzano y Pickering, 2010 en Tokuhama-Espinosa, 2014). Generalmente las escuelas poseen normas que regulan las interrelaciones y las actividades de las personas que forman parte de la comunidad educativa (Cubero, 2011). Asimismo, para que exista un ambiente positivo y una enseñanza eficaz dentro del aula se debe implementar en las clases diarias el compromiso del docente con los estudiantes y con la escuela (Murillo, Martínez y Hernández, 2011). Estudios realizados en Costa Rica y en Estados Unidos (1977) ponen en conocimiento que la disciplina es uno de los factores de mayor preocupación para las autoridades educativas, docentes, padres de familia y estudiantes (De Vergara y Vergara, 2008).

2.5.4 Técnicas de manejo de grupo

Dentro del ambiente escolar se trabaja constantemente para establecer normas de disciplina en los niños, sin embargo, los problemas conductuales se encuentran presentes continuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula a pesar de la voluntad de la gran mayoría de estudiantes y del esfuerzo de los maestros por crear un buen clima disciplinario (Cubero, 2011). No obstante existen técnicas de manejo de grupo que permiten mantener el

control disciplinario las cuales el docente las puede poner en práctica (Cubero, 2011). A partir de este problema Charles (1989) propone tres tipos de técnicas a las que los profesores pueden recurrir (Charles, 1989). Estas técnicas se clasifican en (a) Técnicas de Apoyo, (b) Técnicas Correctivas y (c) Técnicas Preventivas (Charles, 1989).

Las técnicas de apoyo son de gran beneficio cuando los estudiantes presentan conductas perturbadoras, es decir cuando conversan, caminan por el aula, y molestan a los compañeros (Charles, 1989). En situaciones como las mencionadas anteriormente el docente puede utilizar su lenguaje corporal, mediante el contacto visual, desplazamiento por el aula, proximidad física y expresiones faciales que comuniquen a los estudiantes un mensaje mediante gestos y que los educandos entiendan y logren controlar su comportamiento dentro del aula (Charles, 1989).

Las técnicas correctivas se aplican en situaciones cuando el estudiante debe entender que existen consecuencias por haber pasado los límites establecidos (Charles, 1989). Generalmente, este tipo de técnicas funcionan de manera positiva con los estudiantes cuando se relaciona de manera positiva con la atención del maestro, es decir, cuando el docente destaca al niño que cumple con las normas de clase (Charles, 1989). Asimismo, el docente debe explicar al niño que no cumple las normas para que esté consciente de su actitud (Charles, 1989). Además de esto, el maestro debe ayudar a los estudiantes a reconocer su mala conducta, brindándole un espacio para que reflexione y comprenda la situación (Charles, 1989).

Las técnicas preventivas en el manejo de la disciplina dentro del aula, tienen como objetivo prevenir que se presenten conflictos o problemas (Charles, 1989). Según Ginott (citado en Charles, 1989), la utilización de una comunicación adecuada y razonable es un elemento para evitar el mal comportamiento dentro del aula de clase (Charles, 1989). Una de las claves para mantener la disciplina dentro del aula y captar la atención del grupo por el

mayor tiempo posible es que el docente presente sus clases de manera atractiva como principal recurso para evitar el mal comportamiento (Cubero, Abarca y Nieto, 1996).

Por otra parte, Kounin (citado por Charles, 1989), afirma que otra manera de mantener la disciplina dentro del aula de clases es que el docente debe plantear las indicaciones de manera clara y precisa además de estar consciente del ritmo, la velocidad y el tono de voz con el que habla o explica lo que se va a aprender (Charles, 1989). Asimismo, revela que se debe utilizar el tiempo necesario en las explicaciones e indicaciones de lo que se espera que sea el comportamiento y el trabajo de sus estudiantes (Charles, 1989).

2.5.5 Modelos Psicopedagógicos y la disciplina dentro del aula

Algunos de los modelos psicopedagógicos han sido aplicados a la disciplina, en aspectos y espacios educativos (Alfaro, 2009). Los modelos que serán estudiados y analizados para este trabajo de titulación serán cuatro: (a) El Cognitivo; (b) El Conductista; (c) El Humanista y (d) El Ecológico (Alfaro, 2009). Partiendo de los cuatro modelos psicopedagógicos expuestos, cabe recalcar que cada docente está en libertad de elegir preferentemente cuál de los modelos psicopedagógicos se adecua más a su estilo de enseñanza, ya que los modelos varían como las personalidades de los docentes también (García, 2008).

Piaget (citado por Alfaro, 2009), pionero en el Modelo Cognitivo, afirma que la disciplina tiene una estrecha relación con la madurez de la persona y con la capacidad que se presenta al momento de cumplir con las normas y reglas establecidas por la sociedad, dependiendo de la edad y de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño o niña (Alfaro, 2009). Además, Piaget (citado en Alfaro, 2009) asegura que se debe conocer los cambios evolutivos de la mente de cada niño, ya que esto influye en el desarrollo y en la disciplina en general (Alfaro, 2009).

El Modelo Conductista propone obtener respuestas de los niños de manera voluntaria ante estímulos que se puedan presentar según una situación específica (Alfaro, 2009). Según Watson, Thorndike y Skinner (citados en Alfaro, 2009), afirman que los estudiantes pueden modificar su conducta y promover su autocontrol, mediante un plan previamente establecido por el docente que se basa en el refuerzo de las conductas adecuadas o positivas, dejando de lado las conductas que se consideran inapropiadas o negativas (Alfaro, 2009). Por ejemplo, algunos docentes han utilizado los estímulos en el desempeño escolar mediante la aplicación de puntos para avanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alfaro, 2009).

Según Mc Clelland, Clark y Lowell (citados en Alfaro, 2009), afirman que el Modelo Humanista destaca la libertad personal, la libre elección, el esfuerzo por el desarrollo personal y la autodeterminación (Alfaro, 2009). Además, este modelo se caracteriza por presentar una alta motivación hacia los niños y niñas por parte del grupo social que los rodea y por la familia (Alfaro, 2009). Asimismo, existen niños que son motivados por la necesidad de impedir el fracaso, esto significa que la mayor parte del tiempo los estudiantes son desalentados por el fracaso y alentados por conseguir el éxito (Alfaro, 2009). Se ha comprobado que para que los estudiantes logren formar un sentimiento de autoestima y de aptitud, ellos deben haber experimentado lo que es el fracaso, de la misma manera haber conocido el éxito (Alfaro, 2009).

Finalmente, el Modelo Ecológico quien su representante es Doyle (citado en Alfaro 2009), asegura que el aula clase en donde los maestros y los estudiantes interactúan constantemente, analizando y reflexionando la organización dentro del aula en conjunto para mejorar el liderazgo que existe entre los estudiantes en el contexto escolar (Alfaro, 2009). Este modelo tiene como finalidad incidir en la relación con las conductas de indisciplina en el aula de clases, principalmente con la falta de atención, la ausencia de participación en clases y el incumplimiento de tareas (Alfaro, 2009). Para alcanzar el éxito en el Modelo Ecológico, se debe tener en cuenta que los estudiantes deben poner

en práctica el valor de la colaboración, ya que deben ayudar a los niños y niñas que presenten un bajo rendimiento académico; esto puede beneficiar al avance del grupo en su conjunto, siempre y cuando se mantenga presente el valor de solidaridad e igualdad entre los estudiantes (Alfaro, 2009).

2.5.6 Estilos de disciplina dentro del aula

Existen varios tipos de disciplina para poder mantener el control de la clase (García, 2008). El estilo de la misma que el docente adopte llega a tener relación con su personalidad, debido a que un estilo puede alcanzar muy buenos resultados, mientras que el mismo estilo de disciplina puede llegar a ser ineficaz a otro educador (García, 2008). Esto significa que cada docente debe mantener un estilo de disciplina dentro del aula de clases dependiendo de sus fortalezas, preparación, habilidades y de su carácter (García, 2008).

Es imposible establecer un estilo de disciplina único, es por esta razón que el control disciplinario se clasifica en tres estilos de disciplina que ayudan a mantener el control del comportamiento por parte de los estudiantes dentro del aula de clases (García, 2008). Estos son: (a) Autoritario, (b) Permisivo y (c) Democrático (García, 2008). El estilo autoritario, se caracteriza porque define los objetivos del grupo, la manera en que los objetivos serán alcanzados y los parámetros en que serán evaluados (García, 2008).

Por otra parte, el estilo permisivo, como su nombre lo indica se caracteriza por dejar a los estudiantes en completa libertad de decisión, facilita medios cuando el grupo los requiere y la evaluación no está presente (García, 2008). Finalmente, el estilo democrático, el cual se define debido a que los objetivos son planteados mediante la colaboración y participación del grupo, además la toma de decisiones son razón de discusión de los participantes (García, 2008). Considerando todo lo expuesto anteriormente, es importante finalizar este capítulo determinando la conexión que existe entre el vínculo afectivo y la disciplina en el aula con *mindfulness*, y ésta es que este último es considerado

beneficioso tanto para el vínculo afectivo como para la disciplina dentro del ámbito educativo (Rechtschaffen, 2014). Actualmente se ha visto que la práctica de *mindfulness* dentro del aula ha tenido un impacto positivo en la relación entre docentes y estudiantes, asimismo se ha visto mejoras en el comportamiento de los estudiantes y en la habilidades de manejo de grupo de los docentes (Rechtschaffen, 2014).

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la metodología es la definición de las estrategias que se utilizan para comprobar la investigación. La metodología escogida para ambas preguntas de investigación es de enfoque cualitativo, la misma que se define como un proceso inductivo y holístico que pretende interpretar las percepciones de los docentes a través entrevistas y analizar el manejo disciplinario dentro del aula mediante de observaciones (Pineda y Alvarado, 2008). Para obtener un análisis confiable de resultados, se realizó una previa evaluación a la aplicación del programa para tener un punto de partida de referencia y una post evaluación la cual midió los resultados obtenidos en el estudio.

Previo a la aplicación del programa de *mindfulness* en un centro educativo de Quito se efectuó la firma de un consentimiento informado (Ver Anexo A) entre la administradora del centro y el equipo de investigación conformado por María Cecilia Dammer (investigadora número uno) y María Carmen Flores (investigadora número dos) que permitió a las autoras de esta tesis llevar a cabo la investigación en el área de preescolar del centro educativo. Asimismo se solicitó a los docentes que formaron parte del programa de *mindfulness* firmar un consentimiento que permite a las investigadoras observar dentro de su entorno escolar y grabar sus entrevistas (Ver Anexo D).

Para medir el impacto del programa realizado, se elaboró una ficha de entrevista (Rutgers, 2013), y una ficha de observación (Alcivar y Mendoza, 2010), las cuales fueron basadas en otras tesis, pero modificadas para el contexto de este trabajo de investigación. La entrevista utilizó una escala de Likert que es un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir las percepciones de los docentes antes y después de la aplicación del programa con respecto al vínculo afectivo que mantienen con sus estudiantes. Asimismo se realizó una observación previa de la disciplina en el aula, para comparar los resultados con una post observación sobre los posibles

cambios en el manejo disciplinario dentro del aula después de la aplicación del programa.

Tabla 1. Herramientas y pasos del trabajo de titulación.

| Herramienta | Paso 1 | Paso 2 | Paso 3 |
|--------------------|--|---|---|
| Entrevista | La primera entrevista fue realizada a los docentes de manera individual posterior a la introducción que se dio sobre el programa de <i>mindfulness</i> . Se pidió que firmen un consentimiento que permitió a la investigadora grabar las entrevistas para luego poder analizar los datos obtenidos. | Aplicación del programa de <i>mindfulness</i> | La segunda entrevista fue realizada tras haber culminado con el programa de <i>mindfulness</i> . Se volvió a pedir a los docentes que firmen un consentimiento que permitió a la investigadora grabar las entrevistas para analizar los resultados obtenidos. |
| Observación | La primera observación se realizó de manera individual a los docentes en el contexto dentro del aula posterior a la introducción y explicación que se dio sobre el programa de <i>mindfulness</i> . Se utilizó una ficha de observación para cada docente. | Aplicación del programa de <i>mindfulness</i> | La segunda observación se realizó tras culminar el programa de <i>mindfulness</i> de manera individual. Se utilizó la misma ficha establecida para cada docente para poder evaluar los resultados obtenidos. |

Para la aplicación del programa fue necesario realizar la planificación que aseguró la práctica completa de *mindfulness*. Para esto se obtuvo información de los programas: *Mindfulness Fundamentals* y *Curriculum Training* provenientes de *Mindful Schools Organization* (Mindful Schools, 2010-2015), los cuales brindaron las herramientas necesarias para elaborar una planificación que se adapte a las ocho semanas que tuvo duración la aplicación del programa de *mindfulness* para este trabajo de investigación.

Cabe mencionar que la investigadora número uno recibió previamente ambos cursos en línea, los cuales ayudaron a elaborar el programa utilizado en la investigación y fue ella quien aplicó el programa en la institución. Adicionalmente se creó un cuaderno de *mindfulness* que contenía los temas específicos para cada sesión, estos sirvieron como una guía para los docentes durante su participación en el programa. El cuaderno incluía actividades relacionadas a las sesiones y herramientas que podían ser utilizadas por los docentes dentro de su aula de clase.

La investigadora número dos tuvo el rol de observar la aplicación del programa asegurándose que las planificaciones previamente establecidas se respetaran. A continuación se encuentra una tabla más detallada sobre el contenido de las ocho sesiones.

Tabla 2. Sesiones del programa de mindfulness.

| Semana | Sesiones |
|---|--|
| Semana 1 introducción: mindfulness, sonido y respiración | 1 Se realizó un juego rompehielos, en el cual se presentaron todos los participantes y las investigadoras dieron una presentación personal más extensa. Se dio una breve explicación de <i>mindfulness</i> y sus beneficios y se empezó con ejercicios sobre la consciencia plena del sonido y de la respiración. Para esto se utilizó una campana tibetana. |
| Semana 2 sesión consciencia corporal | 1: Se empezó con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración para después introducir la consciencia corporal. Para esto se realizaron ejercicios de movimiento lento y se les pidió a los participantes que traten de ser plenamente conscientes del movimiento que estaban realizando. Después se realizó dos actividades de baile, un waltz y una canción más movida donde se pidió a los participantes que traten de ser conscientes del movimiento que realizaban con la distracción del sonido. Finalmente se terminó la sesión con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración. |

| | | |
|--|-----------------|--|
| Semana sesión heartfulness | 3 2: | Se comenzó con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración para posteriormente introducir los pensamientos positivos. Se pidió a los participantes que cierren los ojos y que imaginen a una persona muy querida y que envíen pensamientos positivos y realizar la misma actividad con una persona con quien hayan tenido un reciente enfrentamiento. Posteriormente se pidió que realicen la misma actividad para sí mismos y luego en parejas. Finalmente se conversó sobre ser agradecidos y la sesión terminó con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración. |
| Semana sesión emociones | 4 3: | Se inició la sesión con un ejercicio de consciencia plena en el sonido y en la respiración. Se explicó qué son las emociones y cómo se manifiestan en el cuerpo. Se pidió a los participantes que cierren los ojos y se contó un escenario donde estaban involucradas varias emociones. Posteriormente se explicó lo que pasa en el cuerpo y en el cerebro cuando las emociones son fuertes utilizando un frasco de emociones hecho de agua y escarcha. Se realizó también un ejercicio emocional mental y se terminó la sesión con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración. |
| Semana sesión consciencia visual | 5 4: | Se empezó la sesión con un ejercicio de consciencia plena del sonido y la respiración. Se realizó un ejercicio de ojos quietos y posteriormente se pasó a un ejercicio de observación dentro del ambiente y en el patio. Se conversó sobre la importancia de la observación en el área educativa y se hizo un ejercicio de observación a otro participante. Se culminó la sesión con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración. |
| Semana sesión consciencia del sabor y el olfato | 6 5: | Se inició con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración, y se les hizo a los participantes comer tres comidas diferentes: pasas, suspiros y queso. Para todos los alimentos se les pidió que sean conscientes en la visión, en el |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | | olor, en el sonido y en la textura de cada comida para posteriormente pasar a ser conscientes del sabor de los tres alimentos y notar las sensaciones y las diferencias. La sesión terminó con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración. |
| Semana 7 | sesión 6: | Se inició la sesión con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración. Se conversó sobre los pensamientos y tres regiones del cerebro que están involucrados: corteza frontal, amígdala e hipotálamo. Se pidió a los participantes que sean conscientes de sus pensamientos, o de su atención plena durante una actividad de respiración y luego que conversen entre ellos sobre los pensamientos que tuvieron y las sensaciones que esto les dio. Se terminó la sesión con un ejercicio de consciencia plena del sonido y de la respiración. |
| Semana 8 | cierre: actividad integral de mindfulness | Para la última sesión se realizó una actividad que integra todas las sesiones anteriores de <i>mindfulness</i> . Se empezó con un ejercicio de consciencia plena de la respiración y el sonido. Se realizó la actividad con plastilina donde se pidió a los participantes que sean conscientes del movimiento que realizaban, del sonido, de sus emociones, de sus pensamientos, de su visión, de su olor. Se conversó sobre lo observado al final del programa y sobre los resultados del programa, y finalmente se les agradeció por su participación y el programa terminó con un ejercicio de consciencia plena de la respiración y el sonido. |

3.1 Justificación de la metodología seleccionada

La metodología utilizada en esta investigación tiene un enfoque cualitativo ya que permite alcanzar los fines propuestos planteados, además, es el enfoque más utilizado para analizar las ciencias sociales, dentro de las cuales se encuentran la educación y la psicología respondiendo a ambas preguntas de

investigación (Pineda y Alvarado, 2008). Se justifica la metodología seleccionada porque los participantes fueron objetos de estudio para las autoras ya que formaron parte del proceso investigativo y participaron de manera activa en el programa de *mindfulness* (Pineda y Alvarado, 2008).

Consecuentemente, se describe este estudio como una investigación-acción, debido a que la información se obtuvo en el contexto natural donde ocurrió la investigación (Pineda y Alvarado, 2008), es decir que el análisis y la aplicación del programa fueron realizados en el lugar de trabajo de los docentes a quienes se aplicó el programa. Para poder mantener el cronograma establecido, fue importante conservar una buena relación entre las investigadoras y los docentes.

Finalmente, esta combinación de herramientas permitió contestar las preguntas de investigación. Además, ambas herramientas son flexibles a cambios que pueden presentarse en el transcurso del estudio y eso facilita la adaptación de la recolección y el análisis de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2 Herramienta de investigación utilizada

La entrevista fue la herramienta que se utilizó para responder la primera pregunta de investigación: ¿Cómo y hasta qué punto la aplicación del programa de *mindfulness* para docentes del preescolar de un centro educativo de Quito influye en el vínculo afectivo entre los docentes y estudiantes según su propia percepción?, la cual utilizó el formato y esquema de la herramienta utilizada en la tesis *Multilingualism and Metalinguistic Development in Context: A Comparative Analysis of Metalinguistic Mediation in the Learning of German as a Foreign Language by Pupils Following a Dutch-English Bilingual Education Programme and Pupils Following a Regular Programme in the Netherlands* (2013) y se realizó de manera individual a 11 docentes. La entrevista fue dividida en dos partes, una que se realizó antes de la aplicación del programa

de *mindfulness*, y otra después. La primera entrevista contó con 13 preguntas, de las cuales cuatro fueron de introducción, siete fueron preguntas abiertas y dos fueron cerradas, mientras que la segunda entrevista tuvo 11 preguntas, nueve abiertas y dos cerradas. Las preguntas en ambas entrevistas proporcionaron mayor flexibilidad al momento de realizar la entrevista y conocer la percepción de cada docente, la cual permitió un mejor análisis de los resultados. Cabe mencionar que las entrevistas fueron realizadas por la investigadora número uno, quien, como se mencionó anteriormente, fue la encargada de aplicar el programa de *mindfulness* en la institución. Asimismo es importante indicar que las entrevistas fueron grabadas con los permisos y firmas previos.

La investigadora presentó a los participantes una escala de Likert del uno al 10, para que los docentes valoren el vínculo que tienen con los estudiantes, y el nivel de tensión que presentan antes y después de la aplicación del programa. De esta forma, se obtiene resultados más completos a diferencia de otras herramientas de investigación como los cuestionarios o encuestas debido a que las preguntas proyectan una mayor validez y confiabilidad de la información gracias a que presenta más detalles en la respuestas de los entrevistados (Pineda y Alvarado, 2008). La ficha de entrevista se encuentra en el Anexo B.

La herramienta que se utilizó para responder la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo y hasta qué punto la aplicación del programa de *mindfulness* a docentes del preescolar de una institución educativa de Quito influye en el manejo disciplinario del grupo dentro del aula? fue la observación, ya que es un método de evaluación que permite obtener datos cualitativos (Pineda y Alvarado, 2008). La ficha de observación fue basada y modificada de la tesis: *Las estrategias metodológicas que utilizan las docentes parvularias para mantener la disciplina en el aula de clases del primer año de básica de la unidad educativa "Julio Pierregrose" del Cantón Manta durante el periodo 2009-2010* (2010). Se realizó dos observaciones durante la investigación. La primera

observación fue antes de la aplicación del programa de *mindfulness* y la segunda, después de la aplicación del mismo para de esa manera analizar los resultados obtenidos. Para esto se pidió a cada docente una autorización previa para poder efectuar la observación y se realizó de manera individual. La ficha tiene 25 aspectos a observar, entre los cuales siete son relacionados con la disciplina de los niños dentro del aula y 18 son factores correspondientes al manejo de grupo que presenta cada docente. Las observaciones fueron realizadas por la investigadora número dos, por lo que los resultados obtenidos se basaron en su criterio. La observación en general es sumamente útil para todo tipo de investigación, más en el área educativa ya que posee un gran beneficio cuando se desea conocer aspectos de comportamiento (Pineda y Alvarado, 2008). La ficha de observación se encuentra en el Anexo C.

3.3 Descripción de participantes

3.3.1 Número.

El presente estudio se llevó a cabo en un centro de educación inicial en Quito. El universo de la muestra fue de 30 participantes, entre los cuales se encuentran docentes, administradores, personal de limpieza, de cocina y guardianía. La población que fue el objeto de estudio de esta investigación fue de los 13 docentes que trabajan en la institución. Sin embargo, cabe mencionar que el número de entrevistados y observados fue de 11 docentes, debido a que una de las profesoras se retiró de la institución antes de culminar el programa, por lo que no se pudo evaluar su desempeño posterior al programa de *mindfulness*, por otro lado, no se consideró a la profesora encargada del aula de lactantes ya que el objetivo de esta investigación considera a niños entre los uno y seis años, tal y como se mencionó en el capítulo uno del presente trabajo. Se observó y se entrevistó a los docentes encargados de los salones cuyas edades comprenden entre uno y seis años de edad.

3.3.2 Género.

Es importante mencionar que de los docentes entrevistados y observados uno es hombre y diez son mujeres.

3.3.3 Nivel socioeconómico.

En esta investigación no se tomará en cuenta el nivel socioeconómico para el análisis, sin embargo es relevante mencionar que el universo de la muestra pertenece a un nivel socioeconómico bajo.

3.3.4 Características especiales relacionadas con el estudio.

A pesar de que en esta investigación no se analizará las características especiales, es importante mencionar que en la institución trabajan empleados entre 20 y 47 años de edad que llevan trabajando entre uno y 20 años en la institución.

3.4 Fuentes y recolección de datos

La información de los datos provino de los docentes de un centro educativo de Quito. Los participantes que fueron entrevistados y observados fueron los docentes relacionados con el área de preescolar con los grupos de niños entre uno y seis años. Para poder llevar a cabo esta investigación se realizó una cita con la directora del área para que autorice mediante una carta de consentimiento la aplicación del programa de *mindfulness*. De la misma manera se explicó a los educadores el proceso al que estuvieron expuestos para que tengan conocimiento, sin embargo no se les informó los detalles de las observaciones sino hasta el final de la investigación. Asimismo, se pidió el consentimiento de un Documento del Departamento de Investigación de la Universidad de las Américas para sustentar el propósito de este trabajo de titulación.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Detalles del análisis

A partir de la presente investigación se pretende conocer el impacto que tiene el programa de *mindfulness* en el vínculo afectivo creado entre profesores y estudiantes de educación inicial y en el manejo disciplinario del grupo. El programa empezó trabajando con la base de la práctica de *mindfulness* que es la respiración, ya que se considera que es el objeto principal de atención que se necesita para mantenerse en el momento presente de una manera plenamente consciente (Kabat-Zinn, 2013). Como se mencionó anteriormente según Kabat-Zinn, a menudo las personas tienen conductas ya adquiridas que se vuelven automáticas al momento de realizarlas (Kabat-Zinn, 2013). Por lo tanto, a partir de la aplicación del programa se esperaba que los docentes sean más conscientes del momento presente utilizando la respiración como una herramienta para relajarse y concentrarse en sus tareas laborales diarias.

Se trabajó con los participantes en la consciencia de las conductas que a diario no son percibidas. Un claro ejemplo de esto es la respiración, ya que es una acción que el ser humano está acostumbrado a realizar constantemente de manera completamente inconsciente, pero una vez que se empieza a mantener la atención en el movimiento y en las sensaciones que la respiración produce, la persona puede alcanzar una mayor concentración y relajación del cuerpo y de la mente. Por lo tanto, los docentes utilizaron distintas técnicas y recursos de *mindfulness*, para tomar conciencia de lo que el cuerpo estaba transmitiendo. Se pudo apreciar que durante la aplicación del programa, los docentes lograron estar en un ambiente de relajación y reflexión, tratando de excluir cualquier tipo de distractor que se pudo presentar mientras duraban las sesiones del programa. Con esto se esperaba que los participantes adquirieran una mayor consciencia de sí mismos, de sus pensamientos y de sus acciones, de manera que el uso de *mindfulness* se transmita a otros aspectos de su vida, ya sea profesional o personal.

Para poder analizar los datos, se realizaron dos entrevistas y dos observaciones, una previa y una posterior a la aplicación del programa de *mindfulness*. Consecutivamente se pasó a transcribir las entrevistas y a tabular las observaciones mediante gráficos estadísticos para poder elaborar el análisis expuesto a continuación.

Es importante tomar en cuenta que la definición de vínculo afectivo que se manejó en este estudio se basa en Immordino-Yang, quien dice que es la relación emocional que se crea entre dos personas, especialmente de los agentes principales de la educación que son los docentes y los estudiantes (Immordino-Yang, 2007). De la misma manera, es esencial recordar que la definición de disciplina tomada para esta investigación, expuesta por Curwin y Mendler (1983) determina que es un acuerdo de normas y reglas que existen entre las necesidades de los estudiantes y docentes (Aguilar y Cambizaca, 2010).

4.2 Descripción de las características de los participantes

La información que se presenta a continuación es una caracterización de la población entrevistada y observada. Es importante indicar que la población de docentes que formaron parte de la aplicación del programa de *mindfulness*, trabaja diariamente con niños de educación inicial, es decir que los infantes tienen entre uno y seis años de edad. Los participantes cuentan con un gran rango de experiencia en su labor que va desde los dos a los 23 años. En total se logró entrevistar y observar a 11 docentes dentro de su entorno escolar, lo que significa que las entrevistas referentes al vínculo afectivo entre docentes y estudiantes fueron realizadas a los participantes durante la jornada educativa. De la misma manera, se observó tanto el manejo de la disciplina de los docentes como el comportamiento de los niños dentro del aula, obteniendo como muestra 11 salones.

El comportamiento del grupo previo a la aplicación del programa de *mindfulness* fue positivo ya que en su mayoría los docentes aceptaron el

programa fácilmente y con entusiasmo. Durante la aplicación del programa los participantes se mostraron abiertos y comprometidos con el mismo, a pesar de que hubo momentos en los que algunos participantes se distrajeran fácilmente e interrumpieron el desarrollo del programa, ocasionando que otros docentes pierdan la concentración obtenida y se generen disgustos innecesarios en algunos integrantes del grupo.

Posterior a la finalización del programa, los participantes manifestaron su agradecimiento al equipo de investigación por las herramientas de control emocional brindadas con el programa, ya que sostuvieron que no solo eran capaces de controlar mejor sus emociones, sino que también esta nueva capacidad había influido en otros aspectos, como sus relaciones afectivas y el manejo disciplinario de grupo dentro del aula. Es relevante mencionar también que uno de los docentes no asistió a tres de las ocho sesiones de *mindfulness* impartidas, por lo que los resultados de este docente podrían verse afectados.

4.3 Vínculo afectivo entre docentes y estudiantes

Para responder a la primera pregunta de investigación de esta tesis que es: ¿Cómo y hasta qué punto la aplicación del programa de *mindfulness* para docentes del preescolar de un centro educativo de Quito influye en el vínculo afectivo entre los docentes y estudiantes según su propia percepción?, se tomó en cuenta las entrevistas que manifiestan la percepción de los participantes sobre los cambios que tuvieron a través del programa en el vínculo afectivo y en la manera en que se sienten dentro de su área de trabajo. Es importante mencionar que la investigadora número uno fue quien realizó y analizó ambas entrevistas, por lo que los resultados pueden verse influenciados ya que los docentes pudieron haberse sentido comprometidos con la entrevistadora debido a que fue la misma quien ejecutó el programa de *mindfulness*.

4.3.1 Primera entrevista

La primera entrevista se realizó después de que los docentes recibieran su primera sesión de *mindfulness*, por lo que mostraron cooperativos con la

investigadora y expresaron que el programa de *mindfulness* les parecía novedoso e innovador y tenían altas expectativas sobre el mismo. Esto puede ser porque es un programa nuevo, del que no se sabe mucho, además que el programa fue presentado de forma motivante, lo que pudo haber creado altas expectativas de los participantes sobre el desarrollo mismo. Al preguntar a los docentes sobre lo que ellos opinan del vínculo afectivo que mantienen con sus estudiantes, todos expresaron que el compartir diariamente con los niños permite estrechar lazos afectivos y establecer una relación de confianza en el entorno escolar.

Al preguntarles a los docentes sobre los diferentes vínculos afectivos que se crean entre ellos y sus estudiantes, diez de los encuestados manifestaron que a pesar de que quieren mucho a todos los niños que están en su clase, tienen un niño o niña con quien mantienen una afinidad especial, en tanto que un profesor aseguró que la afinidad que mantiene con todos los niños es igual. De la misma forma, las diez docentes señalaron que tienen niños con quienes su vínculo afectivo no es tan fuerte, mientras que uno manifestó que su vínculo con los estudiantes es principalmente de cariño, respeto y firmeza.

Esto puede ser debido a que algunos docentes pueden involucrar más sus emociones y su vida personal en su área laboral que otros, por lo que podrían sentir frustración con los niños que posiblemente no siguen instrucciones, les cuesta acatar las normas y reglas establecidas y “son bien malcriaditos” como declaró una de los entrevistados, y sería la razón por la cual estos niños no tendrían un vínculo afectivo positivo con sus profesores. Asimismo, una probable causa de la impotencia y frustración que pueden sentir los maestros puede ser la falta de herramientas de control disciplinario que tienen dentro del aula, y al no poder manejar a estos estudiantes, se genera una situación de incomodidad que no permite establecer un vínculo afectivo positivo con estos niños.

Consecuentemente, la mayoría de docentes aseguraron que por este motivo, refiriéndose a los niños con quienes no tienen un vínculo afectivo positivo, se

sienten muy estresadas y frustradas dentro de la clase: “me saca de quicio” reveló un docente cuando se le preguntó sobre este niño. Otra participante expresó: “son mi gran problema, y cuando ellos no vienen yo me siento en paz y la clase está más tranquila” refiriéndose a dos de sus estudiantes. La continuidad de estas situaciones puede llevar a que los docentes del centro educativo padezcan del síndrome de *burnout*, que influye en cómo ellos se sienten en su área de trabajo, haciendo que estén más cansados, desanimados, y no les permita rendir eficientemente dentro de la jornada escolar. Sin embargo un docente afirmó que ninguno de sus estudiantes le hace “perder la paciencia”.

Posteriormente se preguntó sobre el momento más tensionante para los docentes durante el día, y de los 11 entrevistados, seis manifestaron que su momento es durante el almuerzo. Es así, que una de las entrevistadas aclaró: “Porque no comen y si es una lucha hasta que coman. Es el momento más complicado. Si no les diéramos de comer sería más tranquilo todo mi trabajo y menos tensionante”. De la misma forma, dos docentes dijeron que después del almuerzo porque “el cepillado, el cambio de pañal, el asearles a los niños si es lo más difícil... no me avanza el tiempo para tantos y me cuesta organizarme”. Por otro lado, una maestra dijo que su momento más tensionante del día era durante el recreo, cuando se le preguntó la razón dijo: “Porque salen corriendo y a veces juegan brusco, no miden el peligro y a mí eso me angustia bastante”, y una aseguró que su momento complicado es durante la actividad pedagógica: “Porque no puedo trabajar, no puedo lograr que se concentren”. Sin embargo, sorprendiendo a la entrevistadora, un docente manifestó que al contrario de tener un momento tensionante, él se siente comprometido con su labor y que en lugar de eso tiene un momento de relajación durante el recreo “me gusta sentarme en una banca que hay allá en el patio y observar a mis estudiantes”.

Puede ser que en algunos docentes ocurran más momentos tensionantes durante el día debido a que involucran más la afectividad en su labor, lo que

les impide controlar sus emociones en situaciones que se salen de control causando frustraciones o estrés. Mientras que otros profesores son más relajados, lo que les permite encontrar minutos durante el día donde pueden respirar y sus momentos tensionantes diarios disminuyen eliminando el estrés y el cansancio.

Cuando se les preguntó sobre cómo se sentían al respecto en su momento de tensión algunas docentes declararon que era un momento que les generaba mucho estrés y frustración. “he hecho de todo, pero nada funciona” expresó una profesora. Esto puede ser debido a que el centro educativo tiene un horario establecido que obliga a los docentes a cumplir con actividades específicas, y al no poder desempeñar los requerimientos por varias razones externas, tienen una frustración interna que genera tensión en las docentes en diferentes momentos del día.

Puede que la tensión que sienten los docentes afecta la forma en la que ellos actúan durante las distintas actividades del día, reaccionando impulsivamente y sin reflexionar sobre las sensaciones de su cuerpo. Estas reacciones a su vez, pueden generar distintas respuestas por parte de los niños debido a que ellos absorben las emociones de sus maestros y ocasionar tensión, por lo tanto su conducta y vínculo afectivo con los docentes no permite que las actividades en el aula fluyan.

Posteriormente se utilizó una escala de Likert con intervalos del uno al diez donde uno es terrible y diez excelente. En base a la escala, los docentes calificaron la relación que mantienen con su grupo de estudiantes; nueve participantes valoraron su relación con un ocho y nueve, una la calificó con un siete y otro con un diez. Esto puede significar que en general los docentes consideran tener una buena relación con su grupo de estudiantes, sin llegar a ser excelente. La razón de esto puede ser que al tener estudiantes con quienes no mantienen un buen vínculo afectivo, el control de estos niños dentro del aula se hace más complicado, lo que genera situaciones tensas para los docentes causando un posible estrés laboral.

Asimismo, con la misma escala se les pidió que califiquen cómo empiezan y cómo terminan el día laboral, de los cuales siete de los entrevistados manifestaron terminar el día peor de lo que comenzaron, dos dijeron que terminan mejor y dos afirmaron que su energía y ánimo se mantienen igual durante el día. Esta valoración puede deberse a que durante el día las docentes que afirmaron terminar el día peor de lo que empezaron, tienen momentos de tensión que requieren de su completa concentración, lo que produce un desgaste significativo de energía en ellos influyendo en la manera en la cual se presentan dentro del aula, ya que al carecer de energía, dejan de lado la importancia de las necesidades educativas y afectivas de sus estudiantes, causando que la relación afectiva con el grupo se deteriore y el manejo disciplinario sea más laborioso y complejo para ellas.

Seguido a esto se les presentó una nueva escala del uno al diez, donde uno es definitivamente no, y diez es definitivamente sí para calificar si sus emociones influyen en su comportamiento dentro del aula y en la relación con su grupo de estudiantes. Para esta pregunta, diez entrevistados dijeron que sus emociones sí afectan en ambos aspectos tanto positiva como negativamente, mientras uno dijo que “no afecta para nada”. Con esto se puede evidenciar que los docentes que manifiestan sus emociones y sentimientos dentro del aula, dejan que esto influya en la relación afectiva con sus estudiantes al no poder controlar sus emociones, especialmente cuando estas tienen un efecto negativo.

Asimismo se les preguntó si las experiencias vividas dentro del aula afectan su vida personal. De los 11 entrevistados, ocho aseguraron que lo que ellos viven dentro del aula sí afecta en su vida personal, y tres dijeron que no porque separan el trabajo de su casa. Esta declaración puede ser debido a que la mayoría de los participantes no tienen herramientas que les ayuden a mantener su consciencia plena en las actividades que realizan, lo que permite que los recuerdos de situaciones negativas o la ansiedad por sucesos futuros afecten en su momento presente y esto influye negativamente en la relación afectiva que se mantiene entre los agentes principales de la educación que son los docentes y los estudiantes. Esto no sucede con los tres docentes que

afirmaron que pueden separar sus vivencias personales y laborales ya que si cuentan con esta capacidad.

4.3.2 Segunda entrevista

Durante la segunda entrevista, la mayoría de docentes aseguraron que se sentían satisfechos con el programa de *mindfulness* ya que este les ayudó a estar más tranquilos y relajados, siendo más conscientes de sus acciones e incluso se sentían más felices. Algunos afirmaron también que las herramientas brindadas en el programa fueron de gran ayuda durante las semanas subsiguientes al programa. Esto puede ser porque durante la aplicación se trabajó con la relajación y la atención en el momento presente, lo que permitió que los docentes sean capaces de ser conscientes de las sensaciones de su cuerpo y de los estímulos externos y, de esta manera, puedan relajarse durante los momentos donde experimentaban sensaciones poco placenteras.

El programa de *mindfulness* cumplió en su mayoría con las expectativas que los docentes tenían en un inicio y en el caso de dos profesoras “las superó”, según dijeron. Una posible causa de que se pudo superar lo esperado, es que previo a la aplicación del programa de *mindfulness* los docentes no tenían conocimiento del programa, y cuando notaron los beneficios del mismo se comprometieron más, logrando superar sus expectativas.

Para poder analizar el impacto, se les preguntó si pudieron percibir cambios en la relación que mantenían con los niños con quienes tenían bastante afinidad y la mayoría de docentes afirmaron que no apreciaron cambios y que la relación se mantuvo. Posiblemente en este caso no hubo cambio alguno debido a que cuando existe un vínculo afectivo positivo no se producen situaciones tensas en las que los docentes tengan la necesidad de aplicar *mindfulness*.

No obstante, cuando se les preguntó si sintieron cambios con los estudiantes con quienes no tenían afinidad, la mayoría aseguraron que su relación con

aquellos niños había mejorado notablemente y que se habían apreciado cambios positivos. Esto pudo evidenciarse después de la aplicación del programa de *mindfulness* ya que uno de los objetivos era lograr que los docentes obtengan herramientas para el manejo de emociones, como es el caso del uso del frasco de emociones que se elaboró durante una de las sesiones.

El frasco de emociones se compone de agua, escarcha de color rojo y un frasco transparente. A través de este ejercicio los docentes aprendieron a manejar situaciones tensas, permitiendo que cuando se presentaba una situación incómoda, podían manejarlo de mejor manera ya que el frasco de emociones ayuda a crear una imagen mental de lo que sucede en el cuerpo, por lo que los docentes eran más capaces de controlarlo. Asimismo el frasco de emociones se presentó ante los docentes como una herramienta que podían utilizar para ayudar a sus estudiantes a entender mejor sus emociones y poder manejarlas. Incluso, el movimiento de la escarcha en el agua crea una sensación de relajación que ayuda tanto a las docentes como a los estudiantes a sentirse más tranquilos y aliviados. Dado el caso de que la investigadora número uno fue la misma que aplicó el programa, existe la posibilidad de que los resultados sean comprometidos.

Por otro lado, se preguntó también sobre el momento más tensionante del día y diez docentes afirmaron que se sienten más relajadas durante su momento tensionante y que esto se debe a que aprendieron a respirar, observar y que sintieron un cambio en su actitud frente a su momento tensionante. Incluso hubo una docente que declaró “cuando me doy cuenta que empiezo a sentirme tensa me acuerdo de ti y de lo que siempre haces énfasis en que cerremos los ojos un segundo y respiremos... y ahora trato de hacer eso siempre que me doy cuenta que ya empiezo a sentirme estresada. Aunque mi momento sigue siendo la hora de la comida, pero creo que yo he tomado una nueva actitud ante eso y si me ha ayudado”. Esto refleja que con el programa de *mindfulness*, los docentes pudieron asimilar las situaciones negativas dentro de

su jornada diaria y re-direccionar su mente de manera que lograban relajarse y observar la situación buscando soluciones en lugar de sentir tensión y frustración.

Sin embargo, un docente aseguró que durante las últimas semanas se sentía más tenso y que no lograba aplicar las herramientas que se habían trabajado en las sesiones del programa de *mindfulness*. Es así que durante la entrevista manifestó “yo desde que llego en la mañana ya estoy en la tensión con los niños”. Esto puede deberse a que dicho docente no asistió a todas las sesiones de *mindfulness* impartidas por la investigadora número uno, lo que pudo ocasionar una desmotivación frente al programa, y generar tensión.

Posteriormente la investigadora presentó las mismas escalas de Likert mostradas en la primera entrevista para poder realizar una comparación con la segunda entrevista. Siete docentes afirmaron que la relación actual con su grupo de estudiantes mejoró notablemente, dos dijeron que había mejorado un poco pero no mucho, una no pudo responder la pregunta debido a que le cambiaron de salón dos semanas antes de la culminación del programa y otro dijo que la relación con su grupo se mantuvo. Estos resultados pueden ser porque durante la aplicación del programa de *mindfulness*, los docentes recibieron herramientas que les ayudaron a manejar su grupo de estudiantes de una manera positiva generando menos situaciones tensas dentro del aula, lo que se presume, ayudó a mejorar el vínculo afectivo que mantienen los docentes con sus estudiantes.

De esta misma manera, cuando se les preguntó sobre cómo inician su jornada laboral, la mayoría afirmaron que se sentían mejor al iniciar el día laboral. Tal es el caso de la siguiente entrevistada quien afirma: “un diez. Me siento mucho mejor. Si antes dije diez ahora digo que antes era un ocho y ahora sí un diez. He aprendido a respirar y a empezar el día más tranquila y con más energía”. En cuanto a cómo se siente al terminar el día declaró: “salgo un poco cansada sí, pero no como antes que salía hasta malgenia. Ahora salgo feliz y con ganas de ir a disfrutar en mi casa con mi hija. Un nueve le pongo”.

Se deduce que este notable cambio en algunos docentes se debe a que la aplicación del programa de *mindfulness* podría ayudar a reducir el síndrome de *burnout*, aumentando su energía y reduciendo sus niveles de estrés. Los resultados obtenidos en este aspecto de la investigación, son parecidos al estudio realizado en España en el año 2011 (Mañas, Franco y Justo, 2011), porque reflejan que el uso de *mindfulness* ayuda a la reducción del síndrome de *burnout* en docentes. Se presume que al sentirse más relajados, los docentes se presentan de una manera más alegre y energética con sus estudiantes, lo que influye directamente en la relación afectiva que se crea con ellos.

Los resultados en esta misma pregunta varían con un docente que durante su primera entrevista manifestó que su nivel de energía y motivación se mantenían a lo largo del día, sin embargo durante la segunda conversación con la entrevistadora expresó que su día empezaba con un diez y terminaba en un cinco. Esto puede ser debido a que el docente no participó en todas las sesiones del programa, y a que el equipo de investigación estuvo trabajando dentro de la institución educativa durante un lapso de tiempo aproximado de dos meses, lo que pudo haber ocasionado que el docente no sienta libertad en su área laboral y pudo causar estrés logrando que sus niveles de energía decrezcan en este lapso de tiempo. Debido a que no se le preguntó al docente el porqué de su percepción, lo expuesto anteriormente son únicamente suposiciones de la investigadora.

Continuamente, se les pidió a los docentes que contesten si sienten que son más capaces de controlar sus emociones dentro del aula y todos los docentes respondieron que sí son capaces de hacerlo y que eso influye bastante en la manera en la que se relacionan con el grupo y la manera cómo ellas se presentan dentro del aula, a excepción de un docente quien dijo que sus emociones no influyen en su labor dentro de la institución, pero que aun así se cree capaz de controlar sus emociones en todo momento.

La mayoría de docentes afirmaron que están mucho más relajadas y tranquilas y que eso se refleja dentro de su aula con sus estudiantes. Esto refleja que las herramientas de control emocional como: aprender a entender las emociones, de dónde vienen y cómo estas se manifiestan dentro del cuerpo, presentadas durante el programa de *mindfulness* ayudaron a los docentes a asimilar sus emociones permitiendo un mayor control de las mismas. Puede ser también que el cambio de rutina y la presencia del equipo de investigación en la institución haya sido el factor determinante en las percepciones de los docentes, haciendo que el trabajo se sienta menos pesado y estresante para ellos.

En cuanto a su vida personal, algunos docentes revelaron que se sienten mejor, más felices y que disfrutan más de la vida y sus pequeños detalles. Incluso algunas comentaron que han tenido cambios notables, que ellas lo sienten y sus seres queridos también. “Antes salía más agotada, sin ánimo, estresada. Ahora estoy más tranquila, más relajada, trato de dejar a un lado los chismes y eso sí me ha ayudado personalmente. Llego a mi casa feliz, mis hijos se han dado cuenta de que ya no soy un ogro y ya no me desquito con ellos. Mi esposo también ha notado el cambio que he tenido y justo me decía que me nota más tranquila y más sonriente” afirmó una docente.

De igual forma, otra participante dijo “Me ha ayudado mucho para no explotar mucho con mi esposo. Ahora cuando pasa algo, escucho más y me analizo que es lo que pasa y cómo puedo reaccionar yo para mejorar mis reacciones con él y ya no pelear tanto. Hasta él ha notado esos cambios en mí, dice que ya no me enoja por todo, que estoy más tranquila y disfruto más de la vida. Antes sí me enojaba más y me ponía más malgenia cuando las cosas no salían como yo quería, pero ahora mejor respiro y hasta yo me siento mejor”.

El cambio en la percepción de los docentes sobre su vida personal puede ser debido a que el programa de *mindfulness* les ha ayudado a aprender a disfrutar el momento presente, ya que ahora son capaces de disfrutar con sus seres

queridos, lo que lleva a que ellas se sientan felices y que las personas a su alrededor lo noten. Puede ser también que la investigadora número uno creó altas expectativas sobre cambios positivos en la vida personal de los participantes, lo que pudo ocasionar que las docentes se ilusionen con estos cambios en los aspectos con los que no se sentían conformes y mejorarlos ellas por su propia cuenta pero atribuyendo dichos cambios al programa de *mindfulness*.

Finalmente se les preguntó a los docentes si tenían alguna vivencia que creen que pudo haber influenciado en su aprendizaje de *mindfulness*, para lo cual seis respondieron positivamente alegando que el hecho de haber estado comprometidas con el programa les ayudó mucho para notar cambios en sí mismas, mientras que cuatro participantes manifestaron su malestar diciendo que sintieron que durante las sesiones hubo personas que posiblemente no se tomaron el programa en serio y que eso no permitió un completo aprendizaje.

“Creo que hubo compañeros que se tomaron a chiste y no me dejaron concentrarme y eso sí me molestó y me fastidió... Como recomendación, tal vez dejar claras las reglas desde el principio, decir que vamos a tener momentos de chiste y momentos donde hay que concentrarse porque creo que si hubo gente que no era considerada con los que sí queríamos concentrarnos” fue lo que expresó una de las docentes. De esta misma manera, varias docentes se quejaron de la falta de consideración que sintieron con los participantes que no estaban comprometidos con el programa.

Esta declaración refleja que pudo haber existido factores que influyeran en el aprendizaje del programa para todos los participantes y a su vez afectar en los resultados obtenidos con respecto al vínculo afectivo con sus estudiantes, ya que al tener sensaciones de insatisfacción, los resultados pudieron verse perjudicados. Cabe mencionar que durante la aplicación del programa de *mindfulness*, la investigadora número uno pudo apreciar a los participantes que estaban claramente comprometidos con la intervención y también a los que no se observaba un compromiso serio. Esto pudo haber creado un sesgo en la investigadora e influenciar los resultados obtenidos durante las entrevistas.

4.4 Disciplina en el aula

Para contestar la segunda pregunta de investigación que es: ¿Cómo y hasta qué punto la aplicación del programa de *mindfulness* a docentes del preescolar de un centro educativo de Quito influye en el manejo disciplinario del grupo dentro del aula?, se realizó el desarrollo de este estudio con dos observaciones utilizando una ficha de observación para los niños y la otra para los docentes. Los aspectos que fueron observados en las fichas hacen referencia al comportamiento de los niños y al manejo disciplinario de los docentes dentro del aula.

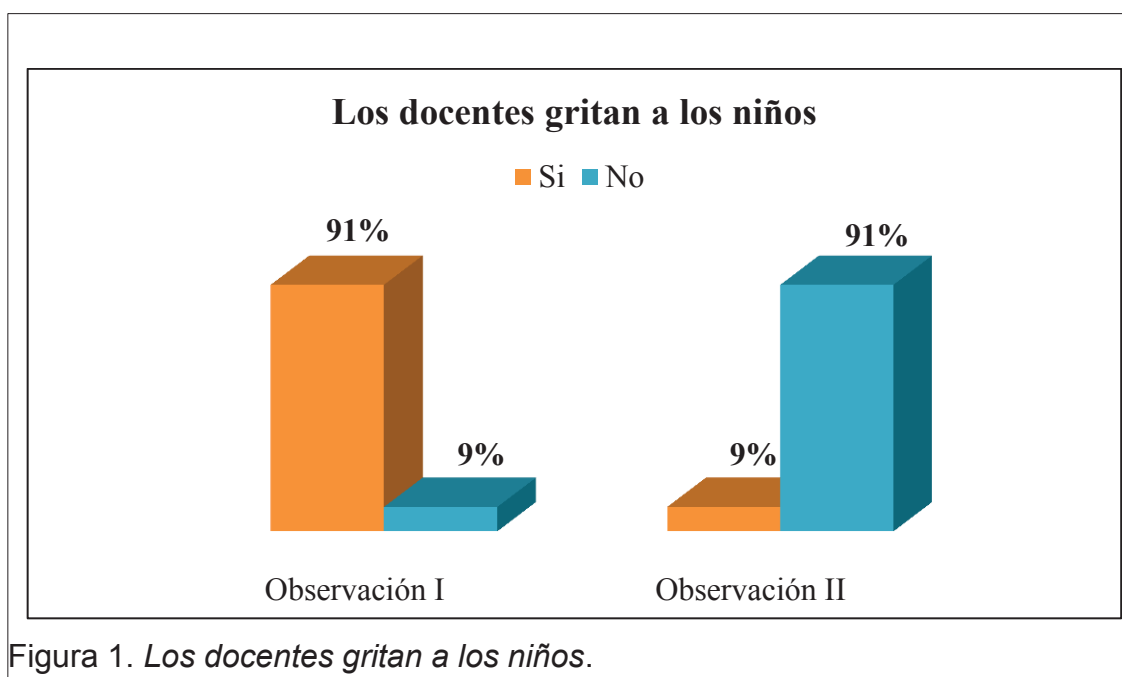
Para el proceso de análisis de datos luego de las observaciones se revisó la información obtenida, se tabuló los datos obtenidos en Word y se efectuó el análisis a través de gráficos estadísticos. Finalmente se realizó la comparación de los resultados entre ambas observaciones realizadas, con el fin de relacionar los resultados de la aplicación del programa de *mindfulness* con el problema planteado, la hipótesis y con la segunda pregunta de investigación de este trabajo.

De la misma manera, se elaboró gráficos estadísticos para facilitar la interpretación y el análisis de los datos obtenidos. Para ello se insertó un solo gráfico con los resultados conseguidos de manera que agiliza la comparación de la información obtenida. Sin embargo, cabe recalcar que no todos los aspectos observados fueron interpretados a través de gráficos debido a que no se demostraron cambios durante las observaciones, estos aspectos están explicados luego del análisis de los gráficos estadísticos. Las fichas de observación utilizadas se encuentran en el Anexo C.

Luego de la aplicación del programa de *mindfulness* a los participantes se observaron cambios en el comportamiento de los niños y el manejo disciplinario de los docentes dentro del aula de clases. Este cambio pudo darse debido a que durante las seis semanas, se trabajó con actividades que permitieron a las participantes manejar sus emociones, controlar sus impulsos

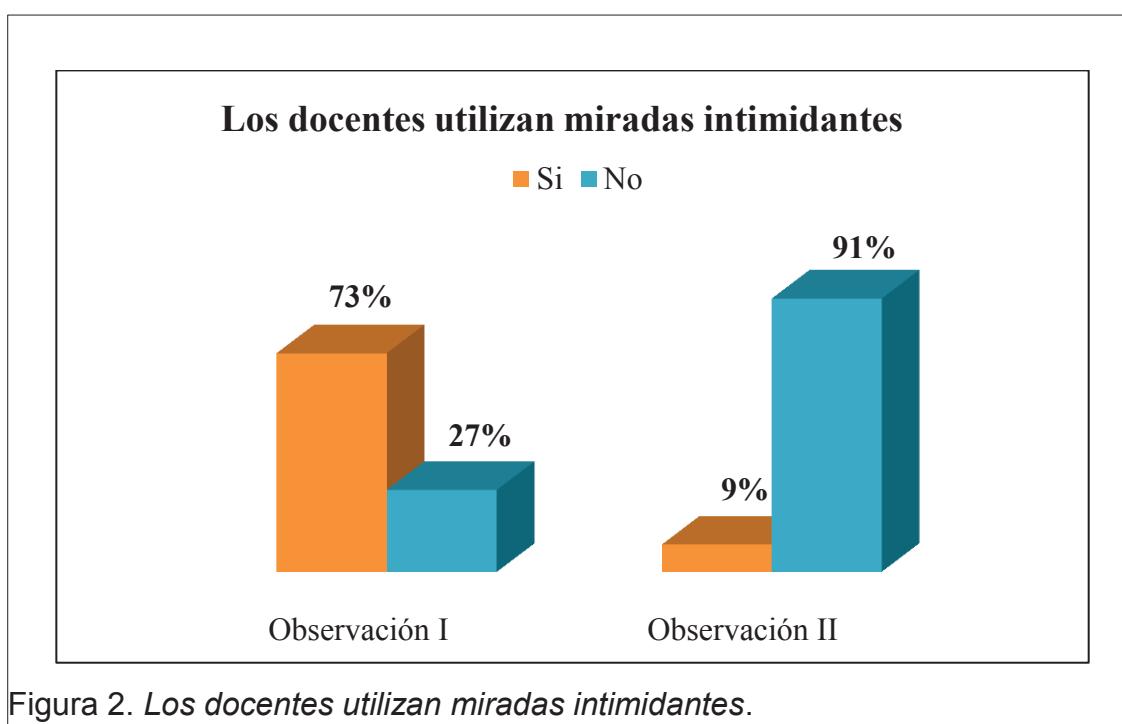
y ser conscientes de sus actitudes dentro del aula. Asimismo, por otro lado los docentes al ser observados por segunda vez luego del programa de *mindfulness* pudieron haber modificado su conducta únicamente al ser evaluados, lo que genera una alteración en los resultados finales de este trabajo de titulación.

Es de gran importancia mencionar que la investigadora número dos fue quien realizó las dos observaciones a los docentes dentro de su entorno escolar, es por esto que existe la posibilidad de que esto haya generado sesgo en los resultados obtenidos, ya que depende del criterio de la autora. A continuación se detallan los resultados obtenidos mediante las observaciones realizadas que se refiere al comportamiento de los docentes en cuanto al manejo de la disciplina dentro del aula de clases.



El programa permitió que los docentes sean conscientes de sus actitudes frente a la conducta de los niños, tal es el caso del aspecto observado que establece si los docentes gritan a los niños dentro del aula de clase. Se encontró que el 91% de los maestros gritaban a los niños cuando estaban indisciplinados. Después de la aplicación del programa se encontró que el 91% de los docentes no gritan a los niños dentro del aula, lo que corresponde a que

diez docentes posterior a la aplicación del programa cambiaron su actitud dentro del aula de clases, debido a que probablemente las técnicas de *mindfulness* permitieron que los docentes tomaran conciencia de sus actitudes frente a los niños en momentos de indisciplina. Asimismo, se presume que existió un sesgo en los resultados obtenidos en este aspecto observado, debido a que la investigadora número dos fue la que observó a los docentes dentro de su entorno escolar y esto varía ya que depende del criterio de la misma. Además, es importante mencionar que este aspecto tiene un cambio tan drástico debido a que los docentes pudieron cambiar su comportamiento frente a los niños al saber que serían observados (Ver Figura 1).



En relación al aspecto observado sobre si los docentes utilizan miradas intimidantes, se puede evidenciar que posterior a la aplicación del programa de *mindfulness*, el 64% de los participantes, que corresponde a siete docentes dejaron de utilizar las miradas para controlar la disciplina dentro del aula. Este cambio se puede explicar debido a que posterior al programa de *mindfulness* los participantes supieron cómo controlar sus impulsos y emociones manejando de mejor manera la disciplina dentro del aula de clases sin la

necesidad de la utilización de miradas intimidantes. De la misma manera, existe la probabilidad de que los resultados fueron alterados debido al sesgo que existe en el comportamiento que algunos de los docentes pudieron haber adquirido al momento de las observaciones (Ver Figura 2).

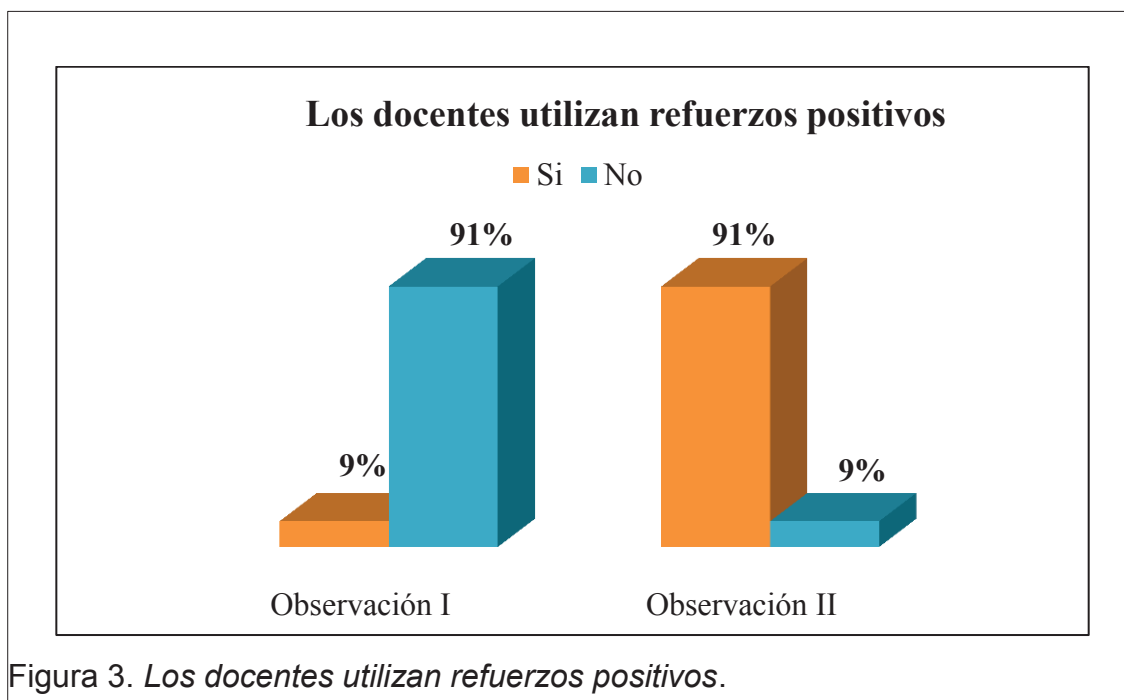
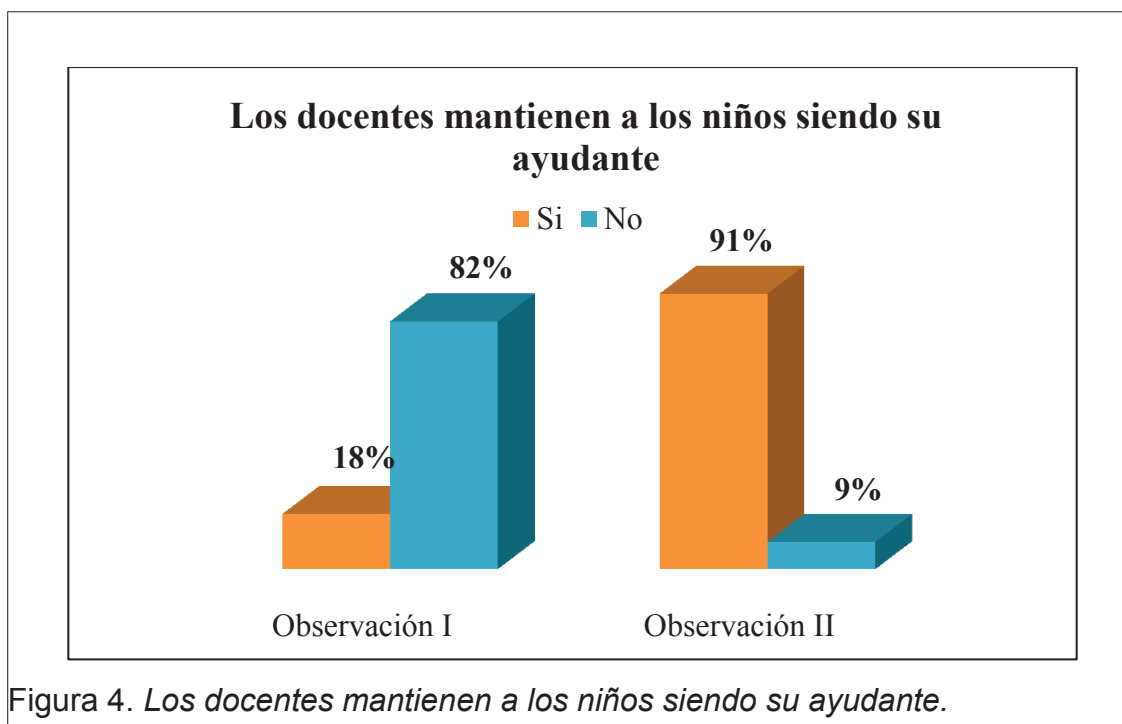
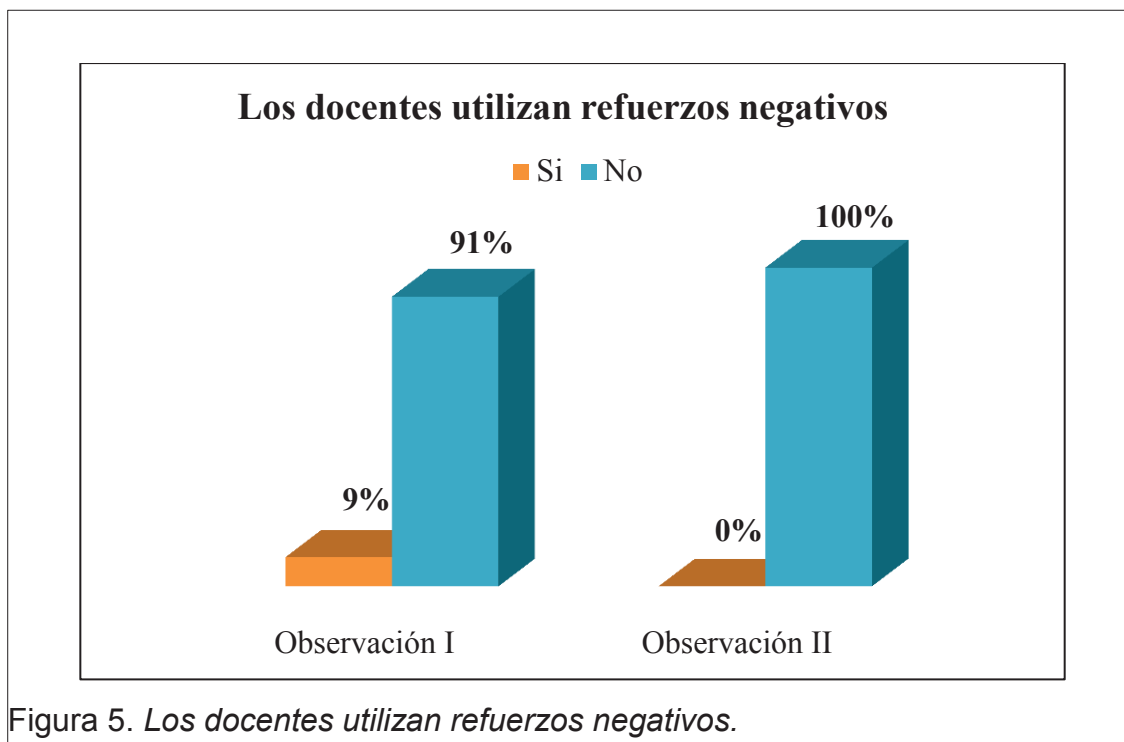


Figura 3. *Los docentes utilizan refuerzos positivos.*

Referente al aspecto observado que hace relación a la utilización de refuerzos positivos para manejar el grupo por parte de los participantes se pudo demostrar que luego de la aplicación del programa el 91% de docentes, es decir, diez maestros comenzaron a utilizar refuerzos positivos dentro del aula con los niños después de haber adquirido los conocimientos en la aplicación del programa. Esto significa que la mayoría de los docentes reforzaron las conductas positivas de los niños de manera pública dentro del aula de clases para que los niños tengan como ejemplo al niño mencionado por buen comportamiento y recuerden como deben mantener su disciplina dentro del aula. Asimismo, existe la posibilidad de que los docentes al ser observados cambiaron de actitud dentro del aula de clases, utilizando refuerzos positivos generando un sesgo en los resultados (Ver Figura 3).



A partir de ese cambio significativo anteriormente mencionado, los docentes empezaron a elogiar a los niños de buen comportamiento. Al mismo tiempo, luego de adquirir los conocimientos de *mindfulness* posterior a la aplicación del programa se determinó que el 91% de los docentes, que corresponde a diez participantes, pusieron en práctica que los niños que presentaron conductas de indisciplina sean sus ayudantes, tratando de controlar la disciplina. Esto significa que la falta de disciplina dentro del aula de clases mejoró notablemente, ya que los niños al ser ayudantes comprendieron que deben mantener un buen comportamiento y respetar las normas de clase, logrando de esta manera un ambiente positivo, en donde no se ve afectado el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante mencionar que los resultados de este aspecto pudieron haber sido alterados debido a que la mayoría de los participantes mantuvieron a los niños siendo su ayudante únicamente durante segunda observación realizada por la investigadora número dos, lo que significa que quizás los docentes simplemente estaban comportándose de forma distinta por la presencia de la observadora en el aula (Ver Figura 4).



El aspecto que indica acerca de la utilización de refuerzos negativos como técnica para controlar la disciplina dentro del aula de clases, la observación realizada establece que existió un cambio, demostrando que antes de la aplicación del programa de *mindfulness* el 9% de los docentes lo que equivale a un docente, utilizaba refuerzo negativo dentro del aula de clases, luego del programa ningún docente utilizó refuerzos negativos. Esto es relevante para el estudio, ya que se observó un cambio completo en el docente quien comprendió que la utilización de refuerzos positivos equivale más que el uso de refuerzos negativos permitiendo de esa manera que la armonía dentro del aula clase mejore. Además, cabe recalcar que es posible que los datos obtenidos en este aspecto observado estén influenciados por la visión de la observadora (Ver Figura 5).

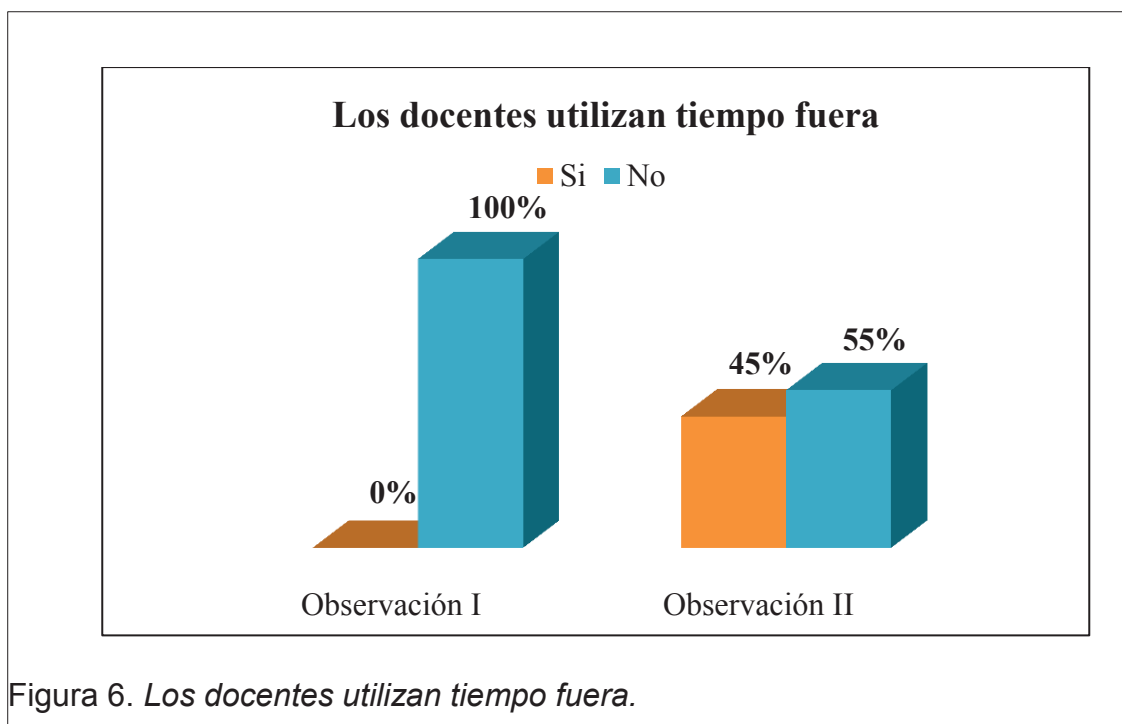


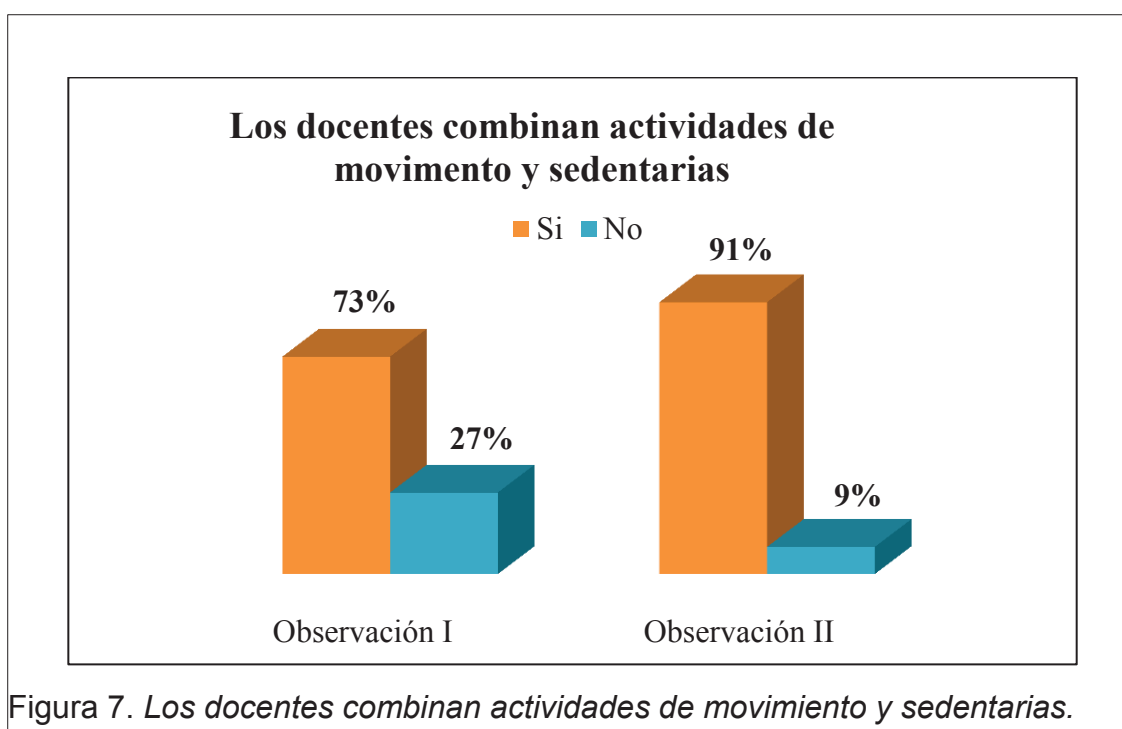
Figura 6. *Los docentes utilizan tiempo fuera.*

Asimismo, se aportó durante las sesiones de *mindfulness* con herramientas y técnicas que pueden ser utilizadas dentro del aula para el manejo de disciplina. Este es el caso del tiempo fuera (*time out*). En el programa se aplicó una variación a esta técnica utilizando el frasco de emociones. El ejercicio trata de poner agua en un frasco y luego escarcha, de esa manera cuando algún niño este indisciplinado, o interrumpa constantemente las clases se utilice esta técnica de relajación, debido a que el docente mueve el frasco y el niño debe observar como la escarcha se asienta en el fondo del frasco, reflexionando y controlando las emociones.

Con respecto a la utilización de la técnica tiempo fuera (*time out*) se pudo evidenciar que antes de la aplicación del programa de *mindfulness*, los profesionales desconocían acerca de esta técnica de manejo de grupo, mientras que luego de la aplicación del programa casi la mitad de los participantes es decir el 45% decidió utilizar esta técnica para mejorar el control disciplinario dentro del aula de clases obteniendo resultados positivos en cuanto al manejo de grupo. Es importante mencionar que los resultados obtenidos en este aspecto observado son interesantes puesto que demuestran

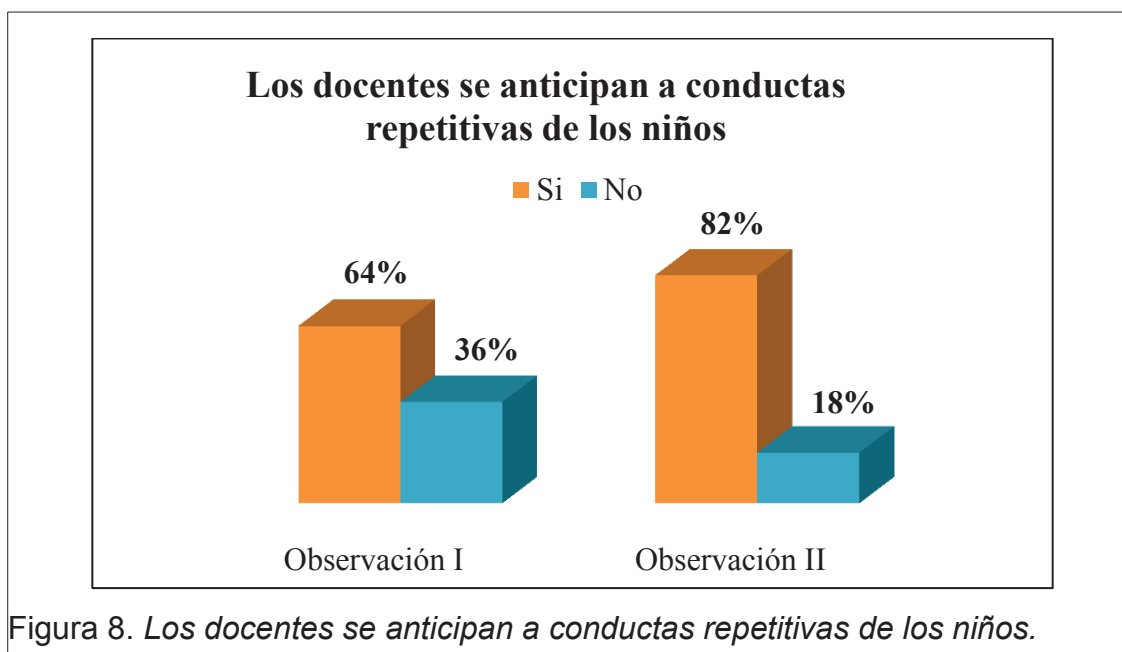
que uno de los aportes que el programa de *mindfulness* tiene para los docentes es dotar de ejemplos y herramientas pedagógicas para el manejo disciplinario de grupos, sin embargo existe la posibilidad que los docentes hayan utilizado esta técnica en el aula el día que fue la observadora.

Lo que significa que no necesariamente los participantes lo vayan a utilizar a diario, asimismo, no existe la certeza de que el resto de docentes que no utilizaron la técnica de tiempo fuera durante la segunda observación no la hayan utilizado después. Simplemente se demuestra que cierto contenido del programa fue captado y comprendido por los docentes (Ver Figura 6).



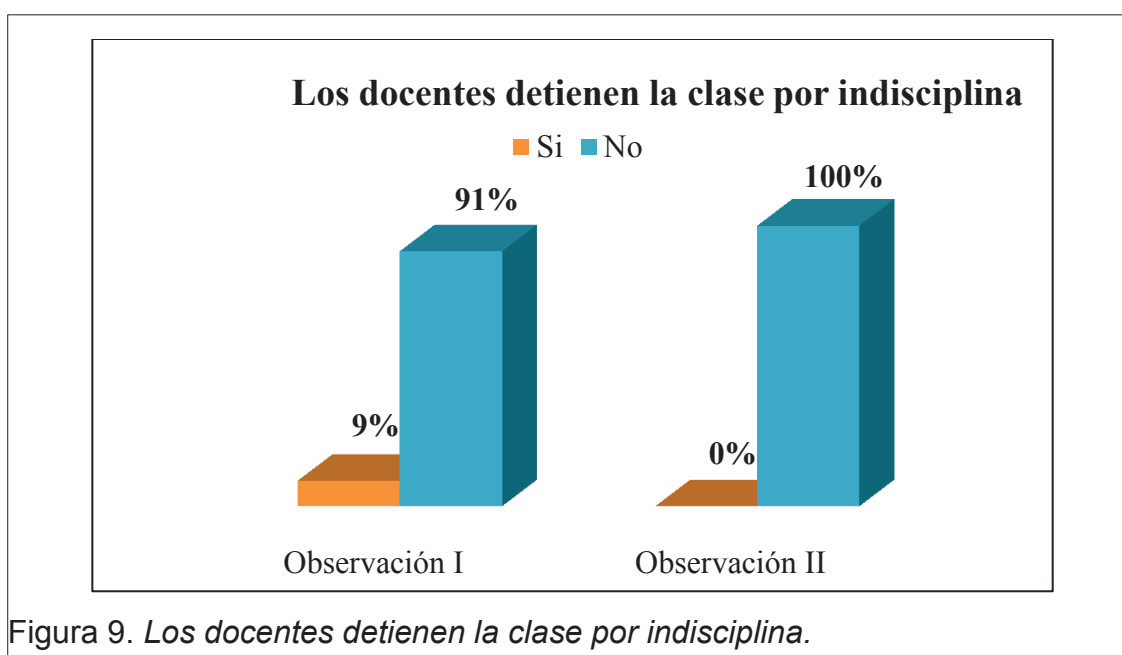
Aparte de todo lo mencionado anteriormente, se trabajó con los docentes la conciencia corporal, lo que permitió desarrollar en los maestros una conciencia plena de sí mismos y de esa manera se logró mantener su atención en cualquier momento sin obstáculos. Durante las primeras veces, los docentes mostraron dificultad al mantener la atención, pero eventualmente con la práctica llegaron a desarrollar una conciencia plena. Se realizaron ejercicios de movimiento lento con los docentes y se les pidió a los participantes que traten

de ser plenamente conscientes del movimiento que estaban realizando. Este ejercicio realizado durante la aplicación del programa de *mindfulness*, tuvo como resultados que con relación al aspecto observado que fue si los docentes combinan actividades sedentarias y de movimiento se manifestó que el 18% de los participantes, correspondiente a dos docentes luego de la aplicación del programa pusieron en práctica la combinación de actividades de movimiento y sedentarias dentro del aula de clases, permitiendo que el control disciplinario mejore notablemente, ya que mediante la combinación de actividades de movimiento y sedentarias desarrolladas en la clase los niños se mostraron más interesados y motivados a aprender. Mientras que el 9% que corresponde a un docente no puso en práctica la combinación de actividades de movimiento y sedentarias lo que significa que la indisciplina durante la hora de clase observada fue evidente. Además, cabe recalcar que los resultados obtenidos no demuestran que los docentes necesariamente utilicen esta técnica diariamente o no la utilicen nunca, sino que comprendieron como y cuando usarla (Ver Figura 7).



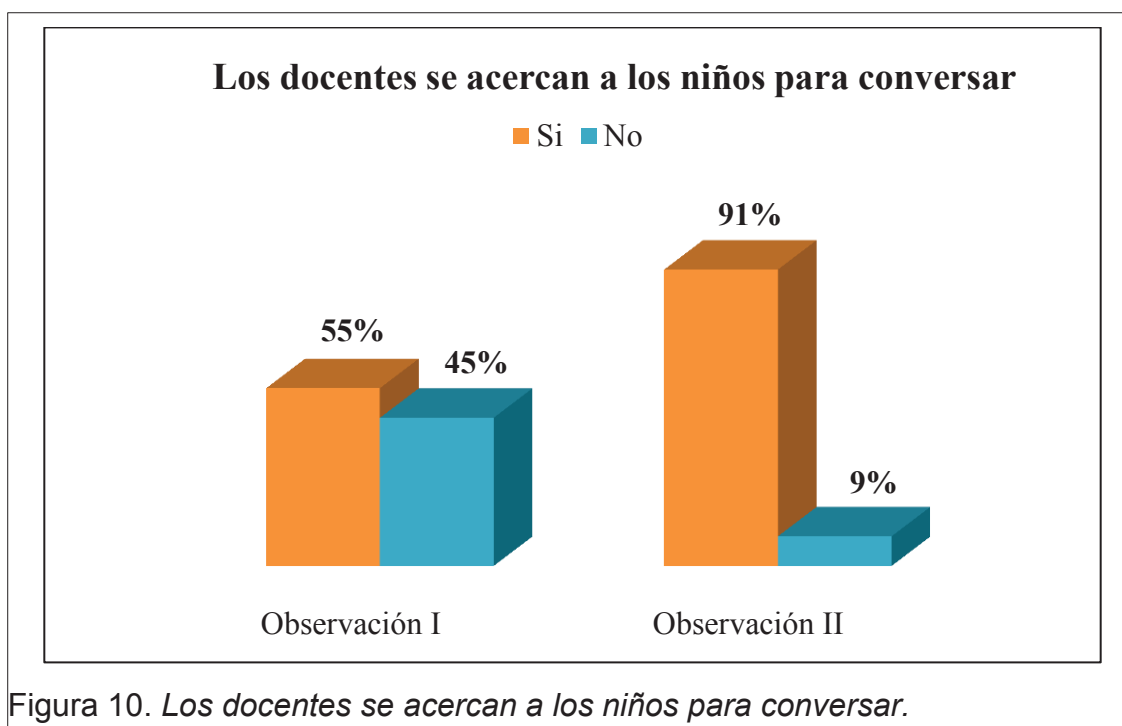
Por otro lado se observó el aspecto de si los docentes se anticipan a las conductas repetitivas de los niños. Esto debido a que es una forma de evitar situaciones en donde la conducta del niño afecte el control de la disciplina

dentro del aula. A partir de las observaciones se encontró que el 18%, correspondiente a dos docentes se anticiparon a las conductas repetitivas de los niños dentro del aula de clases luego de la aplicación del programa de *mindfulness*. Debido que los participantes mantenían el control disciplinario dentro del aula de clases pudieron determinar qué conductas iban a presentar los niños y de esa manera anticiparse a ellas mejorando el clima del aula de clases notablemente. Además, cabe recalcar que es posible que los datos obtenidos en este aspecto observado estén influenciados por la visión de la observadora (Ver Figura 8).



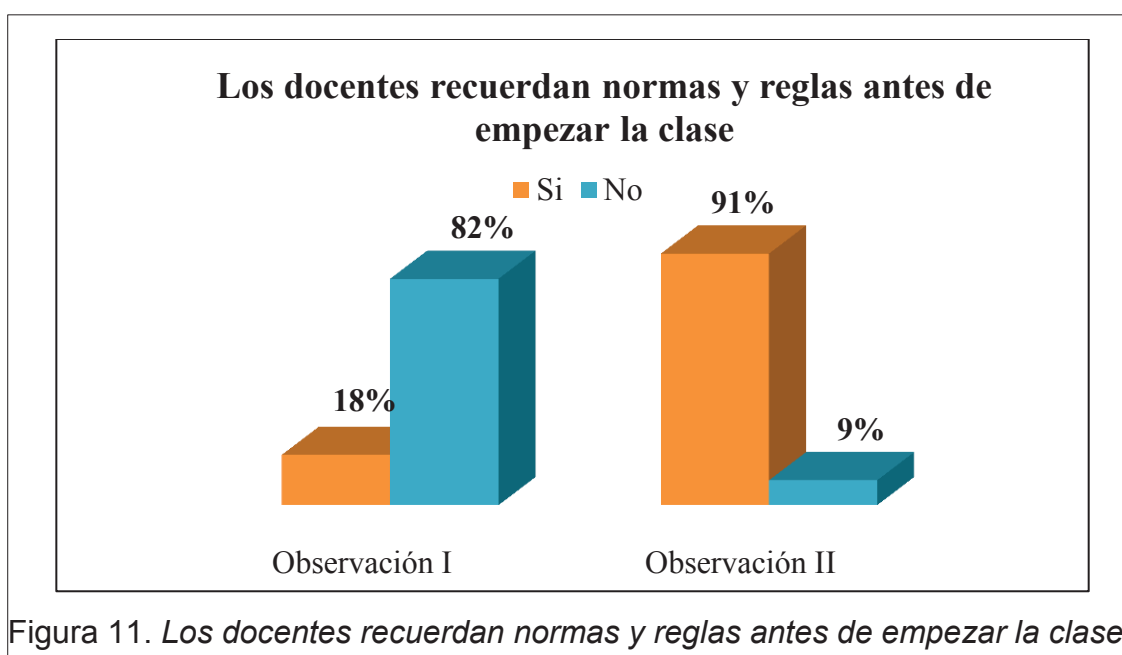
El aspecto que indica si los docentes detienen la clase cuando el ambiente del salón está indisciplinado establece que existió un cambio, demostrando que antes de la aplicación del programa de *mindfulness* el 9% de los docentes lo que equivale a un maestro, detenía la clase cuando los niños presentaban actitudes de indisciplina, luego del programa ningún docente detuvo la clase, ya que durante las sesiones del programa se explicó a los participantes que no se debe detener la clase si existiera algún episodio de indisciplina por parte de uno o más niños, debido que al hacerlo se le está dando importancia a aquellos niños que no siguen las normas de disciplina ya acordadas. Sin embargo, también puede ser que el docente quien detenía la clase por indisciplina,

simplemente cambio su conducta ese día porque estaba la observadora presente, por lo que no tenemos el 100% de certeza de que el cambio haya sido por la aplicación del programa. Además, durante la aplicación del programa de *mindfulness* se enseñaron técnicas de disciplina las cuales el docente que solía detener la clase las puso práctica tales como hacer que los niños indisciplinados sean sus ayudantes mejorando el clima dentro del aula de clases. Asimismo, la utilización de refuerzos positivos y el tiempo fuera permitieron que la armonía de la clase mejore notablemente sin la necesidad de detener la clase. Además, cabe recalcar que es posible que los datos obtenidos en este aspecto observado estén influenciados por la visión de la observadora (Ver Figura 9).



Al conocer acerca del programa de *mindfulness* el grupo de los participantes reflejó un impacto en el aspecto observado acerca de si los docentes se acercan a conversar con los niños que presentan una actitud de indisciplina. Los resultados obtenidos luego de la aplicación del programa demostraron que cuatro docentes lo que equivale al 36% de la muestra de la investigación, cambiaron su manera de llamar la atención a los niños, acercándose y

conversando con ellos. Este cambio se presentó posiblemente ya que durante la aplicación del programa se enseñó a los docentes que no se debe avergonzar a los niños delante de los compañeros, se mostraron algunas técnicas de manejo de disciplina tales como; hacer que los niños que se presentan indisciplinados sean sus ayudantes y que los docentes se acerquen a conversar con aquellos niños de manera que ellos puedan comprender su mal comportamiento dentro del aula de clases. Además, es importante mencionar que es posible que los datos obtenidos estén influenciados por la visión de la observadora durante la jornada escolar (Ver Figura 10).



Referente al aspecto que se observó si los docentes recuerdan las normas y reglas antes de empezar las clases reflejó un importante incremento, debido a que antes a la aplicación del programa de *mindfulness*, dos de los docentes, lo que equivale al 18% de la muestra recordaba las reglas y normas de la clase antes de empezar. Posterior al programa ocho de los participantes, lo que significa el 73% de la muestra recordaron las normas en la rutina diaria dentro del aula de clases. Se establece que la aplicación del programa de *mindfulness* proporcionó conocimientos a los docentes de manera significativa en cuanto al manejo disciplinario dentro del aula de clases ya que se expuso durante la aplicación del programa que el recordar normas y reglas a través de la rutina

diaria influye de manera positiva al manejo disciplinario tal y como se puede expresar en el gráfico estadístico. Cabe recalcar que posiblemente los docentes estaban comportándose de forma distinta por la presencia de la observadora en el aula (Ver Figura 11).

Es importante mencionar que existieron aspectos que fueron observados a los docentes en relación al manejo disciplinario dentro del aula de clases que no presentaron cambios luego de la aplicación del programa de *mindfulness*, los mismos que tienen un gran significado para los resultados de esta investigación.

Los docentes les mandan a los niños a la dirección

A partir de este aspecto observado se puede expresar que ninguno de los docentes envía a los niños que presentan indisciplina dentro del aula de clases a dirección, lo que significa que ellos resuelven sus problemas sin la intervención de terceros en este caso la directora del centro infantil.

Los docentes castigan a los niños por indisciplina

Se puede afirmar que ni antes ni después de la aplicación del programa de *mindfulness* los docentes castigan a los niños por indisciplina, ya que los participantes están conscientes de la actitud que deben mantener con sus estudiantes. Es decir, conversan con aquellos niños indisciplinados les quitan privilegios, se acercan a conversar pero bajo ninguna situación aplican el castigo para manejar la disciplina dentro del aula de clases.

Los docentes salen para conversar con el niño indisciplinado

A partir las observaciones previas y posteriores a *mindfulness* se demostró que los docentes no abandonan la clase para conversar con el o los niños

indisciplinados, ellos se acercan a conversar recordando normas de comportamiento y convivencia dentro del aula de clases.

Los docentes avergüenzan a los niños frente a sus compañeros

En este aspecto observado demostró que ninguno de los docentes avergonzó a ningún niño frente a sus compañeros en ninguna de las dos observaciones realizadas. Esto se debe a que los participantes de este estudio prefirieron hacer que los niños que se presentan indisciplinados sean sus ayudantes y ellos se acercaron a conversar con aquellos niños de manera que puedan comprender su mal comportamiento dentro del aula de clases.

Los docentes se desesperan o pierden el control

Partiendo de este aspecto observado se puede decir que ninguno de los docentes observados dentro de su entorno escolar presentó actitudes de frustración perdiendo el control del manejo de grupo ni actuando con desesperación, tomando decisiones apresuradas.

Los docentes cambian constantemente el tono de voz

A partir de este aspecto observado a los docentes que formaron parte del programa de *mindfulness* antes como después de las observaciones se puede determinar que todos los docentes cambian constantemente el tono de voz durante la hora de clase para captar la atención de los niños y poder manejar la disciplina.

Los docentes utilizan sonidos para llamar la atención de los niños

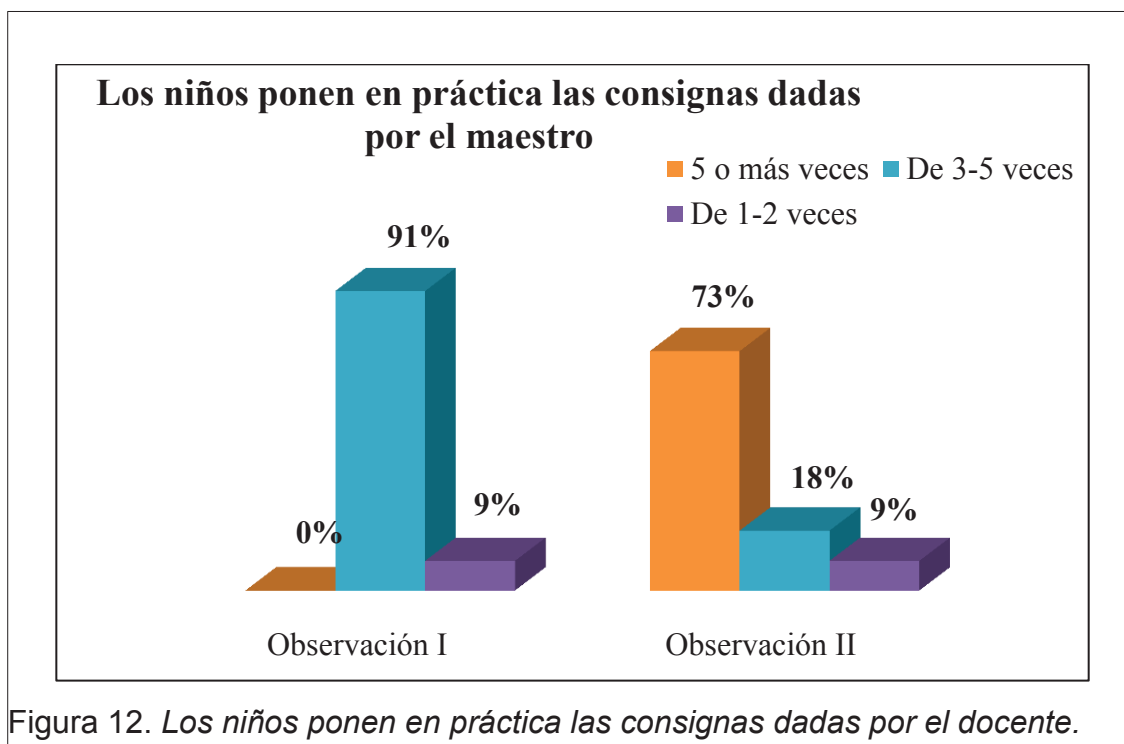
En este aspecto observado se puede determinar que todos los docentes utilizan sonidos para llamar la atención de los niños cuando el ambiente de la clase se encuentra indisciplinado. La mayoría de los participantes utilizaron

aplausos, canciones, y pocas veces durante la primera observación los docentes hicieron uso de gritos para llamar la atención de aquellos niños que estaban desconcentrados.

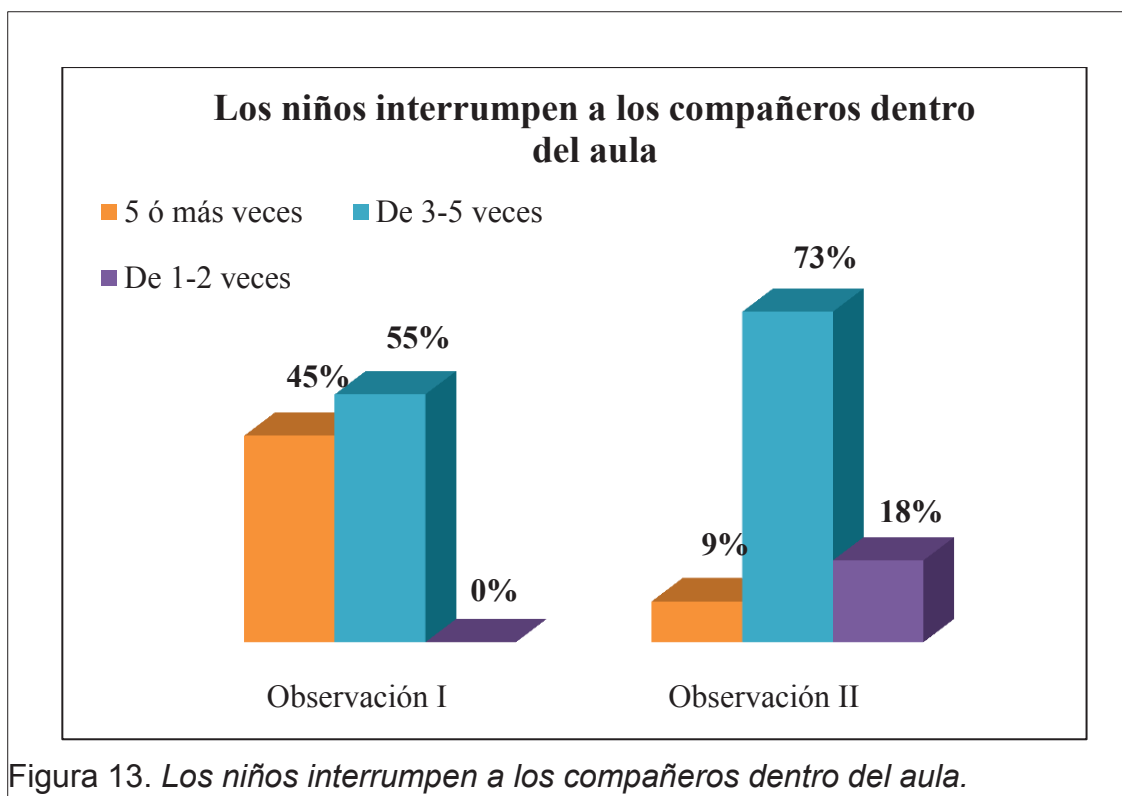
Resultados de la ficha de observación a los niños de un centro educativo de Quito:

A partir de los resultados obtenidos luego de la aplicación del programa de *mindfulness*, en los docentes es importante mencionar que los niños también presentaron cambios en cuanto a su disciplina dentro del aula de clases, ya que en los docentes se pudo evidenciar cambios en el manejo disciplinario de grupo que influyen directamente en el comportamiento de los niños. Este cambio en los niños se da debido a que como se mencionó anteriormente en este trabajo de investigación, cuando un docente está satisfecho, transmite su actitud y sus emociones a los estudiantes de manera que ellos también se encuentren cómodos dentro del ambiente escolar (Rechtschaffen, 2014).

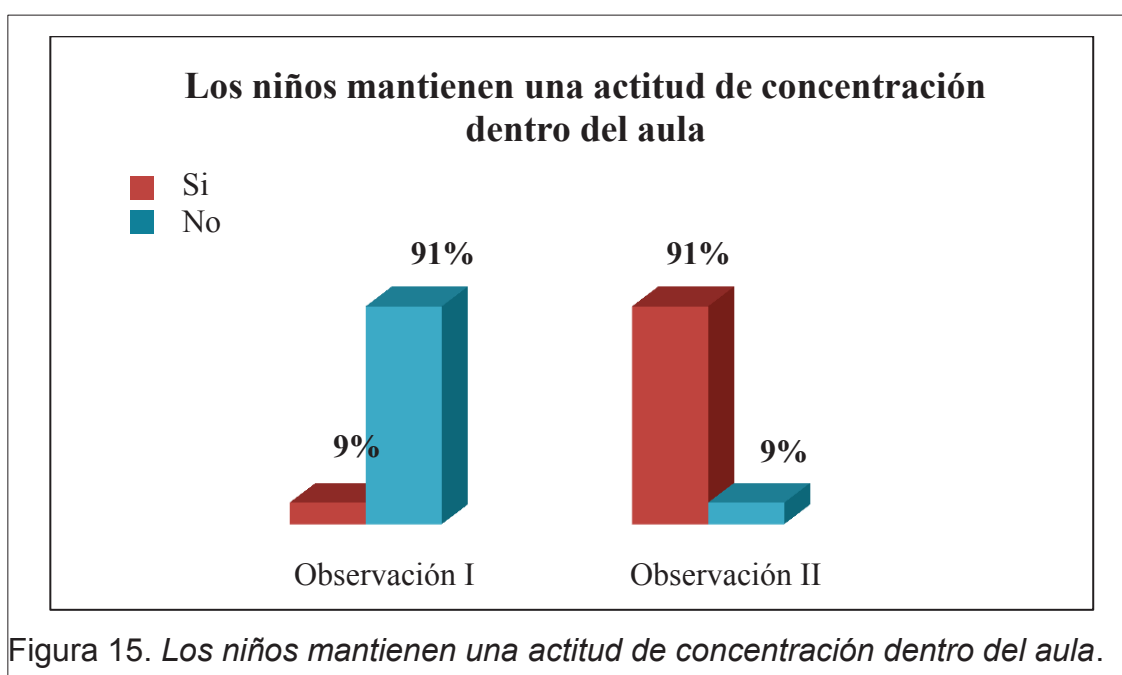
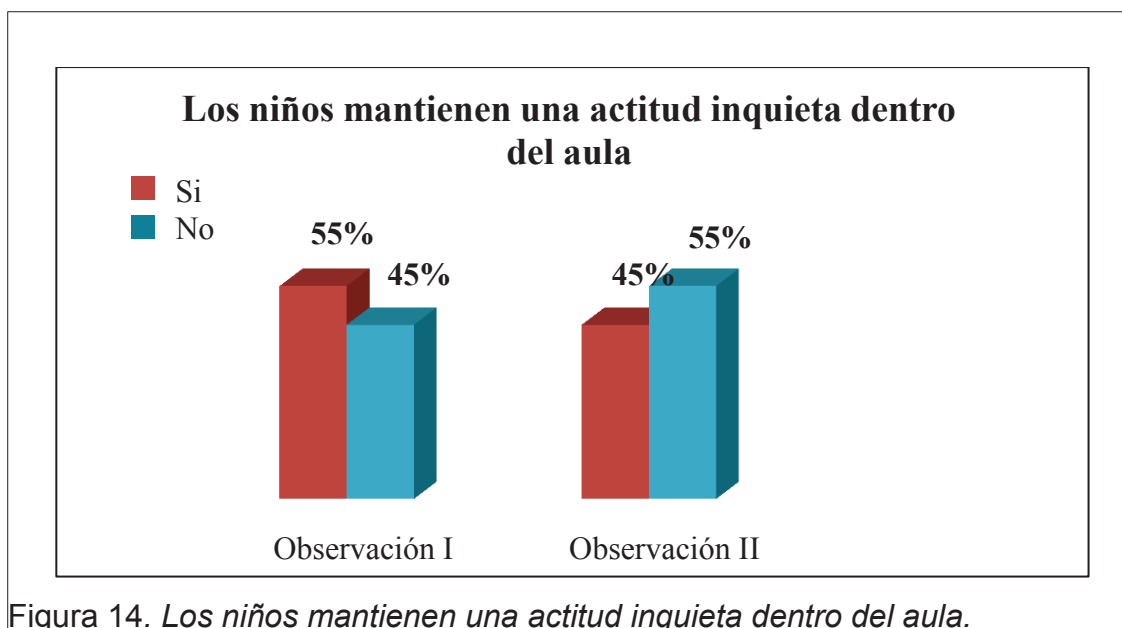
Asimismo, se cree que la mejor manera de aplicar *mindfulness* en la educación es a través de los docentes debido a que el aprendizaje se transmite mejor desde una persona que sepa utilizar *mindfulness* a una persona que no tenga experiencia sobre este tema es decir a los niños (Rechtschaffen, 2014). Por tanto, se supone que todos los conocimientos de los docentes, adquiridos durante el programa, fueron transmitidos a los niños a través del ejemplo y la utilización de ciertas técnicas puntuales. Es decir, el cambio que *mindfulness* pudo hacer en los docentes, fue transmitidos por éstos hacia sus estudiantes. Cabe recalcar que la investigadora número dos fue quien realizó las dos observaciones en cuanto a la actitud de los niños dentro de su entorno escolar, es por esto que existe la posibilidad de que esto haya generado sesgo en los resultados obtenidos, ya que depende del criterio de la autora.



En relación al aspecto observado que hace referencia a que si los niños ponen en práctica las consignas dadas por el docente, se observó un gran cambio, ya que se puede evidenciar un aumento del 73% de los salones lo que significa que en ocho salones es donde la mayoría de los niños sí obedecen al maestro. Es decir, la mayoría de los niños observados pusieron en práctica las consignas dadas por su profesor realizando más de cinco veces lo expuesto por el profesor durante la jornada diaria de clase. Este cambio probablemente se dio debido a que los docentes luego de la aplicación del programa comenzaron a utilizar refuerzos positivos los cuales motivaron a los niños a seguir órdenes dentro de la clase sin perjudicar la disciplina. Asimismo, los resultados obtenidos pueden haber sido influenciados por la percepción de la observadora, quien participó de la aplicación del programa de *mindfulness* (Ver Figura 12).

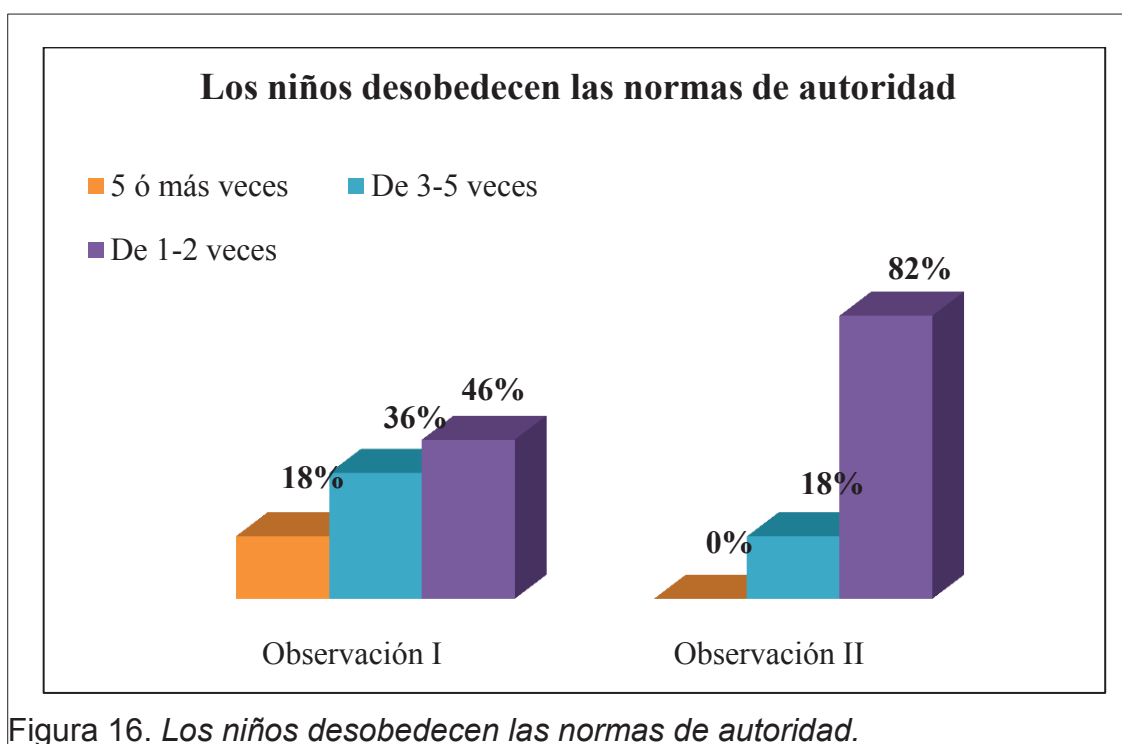


El aspecto observado que indica si los niños interrumpen a los compañeros dentro del aula de clases, establece que en el 36% de los salones, lo que quiere decir que en cuatro aulas los niños observados redujeron sus interrupciones de más de cinco veces notablemente dentro del aula de clases. Asimismo, en el 18% de los salones, es decir, en dos aulas los niños interrumpen de tres a cinco veces a sus compañeros, mostrando una reducción en las interrupciones. Además, es evidente que otro cambio significativo es que en el 18% de los salones observados, lo que significa que en dos clases los niños interrumpen de una a dos veces en la clase reduciendo notablemente las interrupciones dentro del aula, demostrando que este cambio se presentó debido a que los docentes recordaban las normas de clase antes de empezar la jornada diaria, y por lo tanto los niños recurrieron al autocontrol como forma de disciplina, mejorando el clima dentro del aula. Además, cabe recalcar que es posible que los datos obtenidos en este aspecto observado estén influenciados por la visión de la observadora (Ver Figura 13).



En relación al aspecto observado en los niños dentro de su entorno escolar, acerca de cuál es la actitud que tienen en las jornadas de clases, se puede apreciar que luego de la aplicación del programa en el 10% de las aulas observadas lo que significa que en una sola aula los niños demostraron una reducción en cuanto a su actitud de estar inquietos dentro del salón de clase (Ver Figura 14). Además se puede evidenciar que en el 82% de las aulas lo que equivale a que en nueve salones los niños presentaron una mejor

concentración en las jornadas diarias (Ver Figura 15). Se puede afirmar que este cambio se dio debido a que posterior a la aplicación del programa los participantes supieron poner en práctica nuevas técnicas de disciplina aprendidas durante las sesiones de *mindfulness* utilizando el tiempo fuera el cual permite a los niños reflexionar acerca de su comportamiento. Asimismo, los docentes se acercaron los niños para conversar y recordar las normas y reglas que se deben respetar dentro de la clase. A partir del programa los maestros comenzaron a utilizar actividades de movimiento lo que significa que despertó el interés y la concentración en los estudiantes dentro del aula de clases. Además, cabe recalcar que es posible que los datos obtenidos en este aspecto observado estén influenciados por la visión de la observadora.



En relación al aspecto observado que hace referencia a que si los niños desobedecen las normas de autoridad dentro del aula de clases, se observó que en el 18% de los salones, es decir en dos aulas lo que significa una pequeña parte de los niños observados redujeron las conductas de desobedecer las normas de autoridad. En contraste, luego de la aplicación del programa de *mindfulness* en ningún salón los niños desobedecieron las

normas de autoridad más de cinco veces dentro de la clase. Asimismo, en el 18% de los salones observados, lo que representa a dos clases se afirma una reducción en la desobediencia de las normas de autoridad de tres a cinco veces por parte de los niños, por tanto se observa un aumento del 36% de los salones, es decir, en cuatro aulas los niños desobedecieron menos, es decir de una a dos veces en dentro de la clase. Es importante indicar que este cambio en la conducta de los niños se asume que es el resultado que los docentes hayan adquirido nuevos conocimientos mediante las sesiones de *mindfulness* recordando cada día a los niños antes de empezar la clase las normas que deben cumplir dentro del entorno escolar. Asimismo, se presume que este cambio se presentó debido a que los participantes redujeron notablemente los gritos a los niños permitiendo que exista una mejor armonía dentro del salón de clase. A partir de la aplicación del programa los docentes optaron por utilizar refuerzos positivos con los niños los cuales permitieron que la disciplina sea controlada y que exista una mejor relación entre los docentes y los niños. Sin embargo, las investigadoras están conscientes de que pudieron existir otros factores que pudieron influir en este cambio, tal y como es el sesgo de la percepción de la observadora al momento de evaluar la conducta de los niños dentro del aula de clases (Ver Figura 16).

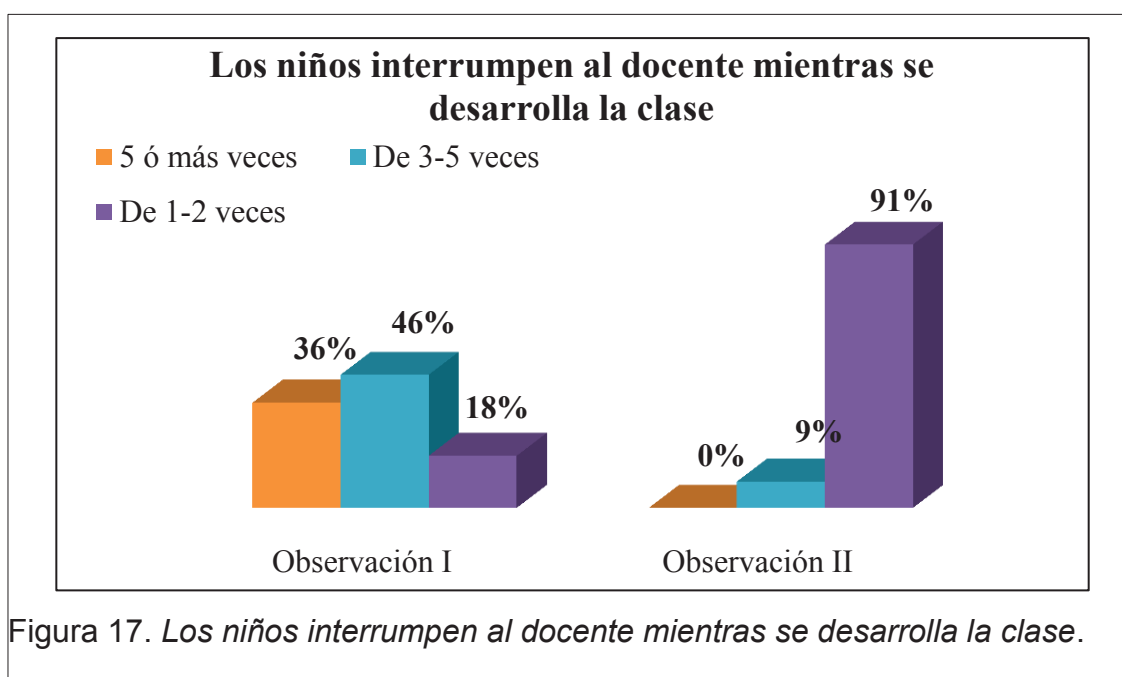


Figura 17. Los niños interrumpen al docente mientras se desarrolla la clase.

El aspecto que indica si los niños interrumpen al docente mientras se desarrolla la clase, establece que en el 73% de los salones, lo que representa a ocho aulas, es decir la mayoría de los niños observados redujeron considerablemente sus interrupciones de más de cinco veces a una a dos veces en la clase. Este cambio observado se cree que está directamente relacionado con que los participantes luego de la aplicación del programa de *mindfulness*, optaron por acercarse a conversar con los niños que mantienen una conducta de indisciplina dentro del aula. Además se supone que se redujeron notablemente las interrupciones en la clase debido a que los docentes utilizan refuerzos positivos motivando a los niños a que mantengan una disciplina correcta dentro del aula de clases, mejorando notablemente el vínculo afectivo entre los participantes y los niños, lo cual es de gran importancia para que el proceso de enseñanza aprendizaje no se vea afectado. Los resultados obtenidos pueden también haber sido influenciados por la percepción de la observadora, quien participó de la aplicación del programa de *mindfulness* (Ver Figura 17).

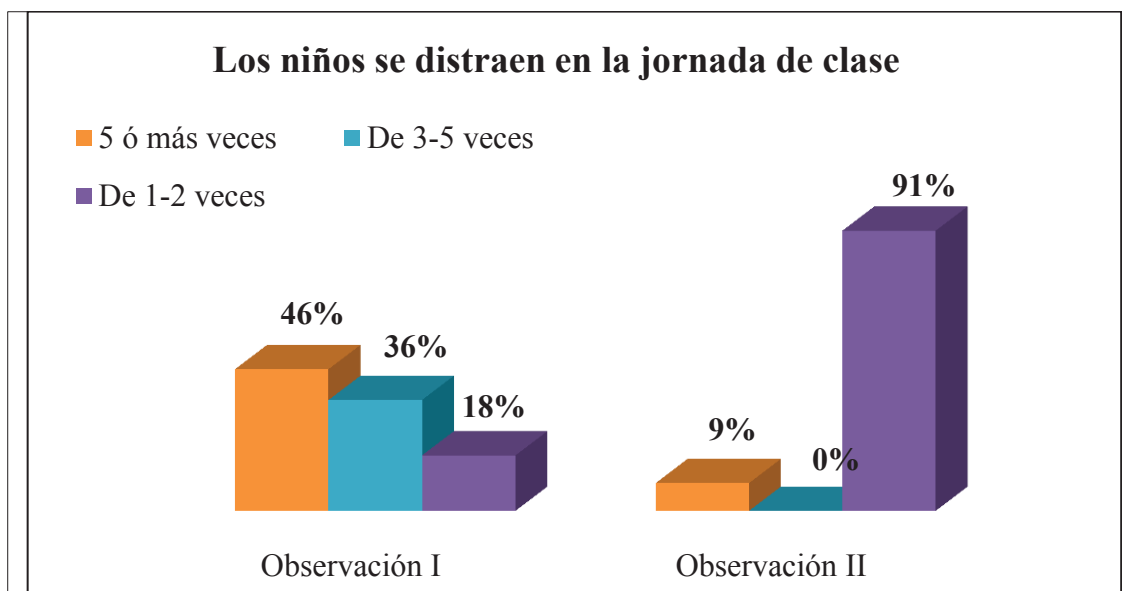
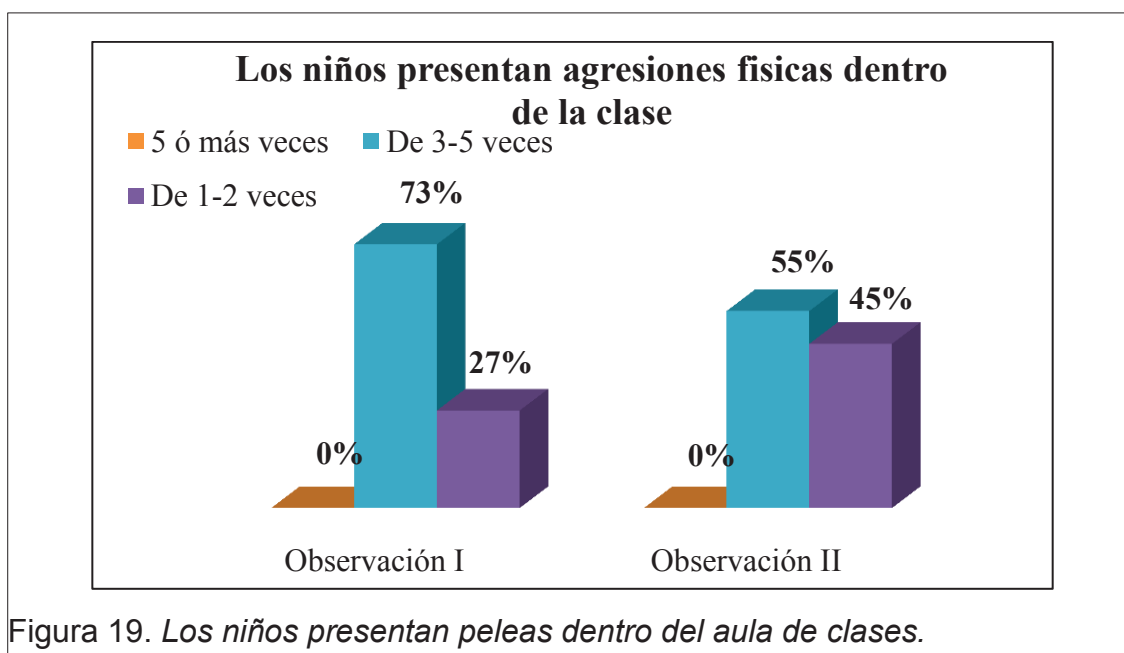


Figura 18. *Los niños se distraen en la jornada de clase.*

El aspecto que se refiere a si los niños se distraen durante la jornada de clase, indica que el 73% de los salones, es decir casi todos los niños observados

redujeron sus distracciones de más de cinco veces a una a dos veces en la clase. Se puede afirmar que este cambio se presentó debido a que los docentes luego de la aplicación del programa de *mindfulness*, aplicaron los conocimientos previamente adquiridos mediante la realización de actividades de movimiento y sedentarias que ayudan a los niños a despojar su mente y estar más atentos durante el desarrollo de la clase. Además, este cambio se pudo presentar debido a que los docentes recordaron todos los días como parte de su rutina las normas y reglas que los niños deben respetar dentro del salón de clase, y una de ellas muy importante es el no interrumpir al docente mientras se desarrolla la clase, lo cual es evidente que tuvo resultados positivos. Además, cabe recalcar que es posible que los datos obtenidos en este aspecto observado estén influenciados por la visión de la observadora (Ver Figura 18).



Referente al aspecto que se observó a los niños acerca de que si se presentan peleas o agresiones físicas dentro del aula la observación reflejó una importante reducción en el 18% de los salones, ya que previo a la aplicación del programa de *mindfulness*, los niños presentaban más agresiones físicas dentro del aula. El 73% de los salones, lo que significa que en ocho aulas los niños lo hacían de entre tres a cinco veces. Posterior al programa los niños

redujeron las peleas a una a dos veces en la jornada de clase. De esta forma se puede establecer que la aplicación del programa proporcionó conocimientos a los docentes de manera significativa en cuanto al manejo disciplinario dentro del aula de clases ya que este cambio se logró debido a que los participantes de esta investigación pusieron en práctica el uso del tiempo fuera, entre otras, utilizando las técnicas de disciplina que fueron expuestas y explicadas en las sesiones del programa. Asimismo, se presume que existió un sesgo en los resultados obtenidos en este aspecto observado, debido a que la investigadora número dos fue la que observó a los niños dentro de su entorno escolar y esto varía ya que depende del criterio de la misma (Ver Figura 19).

4.5 Importancia del estudio

El estudio aquí expuesto sirve de entrada para realizar nuevas investigaciones sobre *mindfulness* en otros centros educativos del Ecuador. El estudio también podría contribuir en el proceso pedagógico del centro educativo de Quito ya que los docentes que formaron parte del programa, quienes conocen los resultados generales y personales que se vio en el estudio, pueden utilizar las herramientas brindadas a su conveniencia dentro de su currículo escolar y en su vida diaria.

La investigación muestra varios beneficios para los educadores, se refleja una mejora en el ánimo de las docentes y en las relaciones afectivas que mantienen con sus estudiantes; por las mismas razones muestran también un progreso en el control de la disciplina dentro del aula. El programa de *mindfulness* puede asimismo ser utilizado como herramienta para el síndrome de *burnout* en docentes, debido a que se muestra que el programa ayudó a que los participantes disminuyan sus niveles de estrés y de esta manera pueden contribuir eficientemente dentro del aula.

4.6 Resumen de sesgos de las autoras

4.6.1 Sesgos de la investigadora número uno

El uso de entrevistas como herramienta de investigación y la formación académica en pedagogía constructivista que tiene la investigadora, en la que se considera que el aprendizaje es construido por el niño y es guiado por la profesora, es un sesgo dominante en la investigación.

Asimismo, otro sesgo es el conocimiento y convicción que la investigadora tiene sobre el programa de *mindfulness*, además de ser quien elaboró y dirigió el programa durante su aplicación y quien realizó las entrevistas, por lo que el vínculo con los docentes fue más estrecho, lo que pudo haber ocasionado que los docentes contesten a las preguntas de las entrevistas con respuestas afirmativas ya que pudieron haberse sentido comprometidos con la investigadora y alterar los resultados de la tesis.

4.6.2 Sesgos de la investigadora número dos

Un sesgo que es fundamental para la autora de esta investigación es su percepción sobre la disciplina dentro del aula, ya que su manejo disciplinario es más un acuerdo entre las necesidades de la profesora con sus estudiantes. De la misma manera, es importante mencionar que la autora actualmente trabaja con niños de cinco y seis años de edad, y en años anteriores trabajó con niños entre los dos y cuatro años de edad, por lo que conoce el manejo disciplinario de estas edades dentro del aula y eso se puede convertir en un sesgo al observar el manejo de la disciplina de las participantes.

El instrumento que la investigadora número dos utilizó fue la observación, y esto pudo haber sido considerado como un sesgo, debido a que los resultados dependen de la percepción de la observadora.

5. CONCLUSIONES

5.1 Respuestas a las preguntas de investigación

Al finalizar la investigación se puede concluir que:

- Si bien el programa de *mindfulness* implementado en docentes de un centro educativo de Quito tuvo efectos positivos en el manejo de emociones y el control de la disciplina del grupo escolar, sus resultados no son concluyentes como para aseverar con certeza su efectividad. La falta de compromiso de algunos docentes, los sesgos existentes de ambas investigadoras, la insatisfacción de algunos de los participantes por las constantes distracciones ocurridas durante las distintas sesiones del programa y otros factores externos al estudio pueden haber influido directamente en el alcance de los objetivos planteados para esta tesis.
- La hipótesis planteada al inicio de la investigación en donde se afirma que los docentes presentan un mayor nivel de estrés, desmotivación y cansancio laboral por las nuevas leyes establecidas por el Ministerio de Educación para mejorar la calidad de educación no tiene ningún sustento de acuerdo a esta investigación. Ninguno de los docentes que formó parte de este estudio manifestó que el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes y las dificultades en el manejo de la disciplina dentro del aula se debían a la carga impuesta por parte del Ministerio de Educación.
- Los resultados que arrojaron tanto las entrevistas como las observaciones de aula confirman que el compromiso adquirido por los docentes en el proceso educativo es primordial para adquirir cambios en su comportamiento. Esto se evidencia en algunos de los docentes quienes asumieron con responsabilidad el programa y pusieron en práctica las técnicas y herramientas, en tanto que aquellos docentes que

mostraron resistencia, ya sea por no encontrar beneficios en el programa o por razones de otra índole no se evidencio cambio alguno.

- Luego del análisis de los resultados se puede concluir que el vínculo afectivo existente entre los docentes y su grupo escolar mejoró notablemente en el 91% de maestros después de aplicar las técnicas y herramientas aprendidas en las distintas sesiones del programa, especialmente con aquellos niños y niñas que no existía afinidad, esto les permitió comprender mejor las necesidades de los estudiantes y crear relaciones afectivas de calidad.
- Por otra parte, se concluye de las entrevistas y observaciones que el programa de *mindfulness* les permitió contar al 91% de docentes con herramientas para reducir el síndrome de *burnout* y disminuir sus niveles de estrés producidos por problemas disciplinarios dentro del aula y manejar mejor su grupo escolar reduciendo los niveles de interrupción por parte de los niños durante las actividades escolares.
- La aplicación del programa de *mindfulness* favoreció a la toma de conciencia de los docentes frente a sus actitudes en momentos de estrés, lo que ayudó a mejorar el dialogo entre docentes y estudiantes reduciendo las miradas intimidantes, los gritos y el uso de condicionamientos manejados por parte de las docentes creando así un mejor ambiente escolar.
- Por otro lado, el programa *mindfulness* ayudó al 82% de los docentes a controlar de mejor manera las emociones negativas reduciendo el nivel de cansancio y fatiga al finalizar su día laboral.
- La experiencia vivida por 91% de los docentes permite concluir que la utilización constante de las técnicas y herramientas de *mindfulness* en su vida personal beneficia las relaciones con su familia y logran

disfrutar más el momento presente alcanzando una mayor satisfacción en su vida.

- Los docentes al saber utilizar las técnicas y herramientas de *mindfulness* dentro del aula transmiten los conocimientos de manera indirecta a los estudiantes sin que ellos sean plenamente conscientes. Se concluye también, que al aplicar directamente con los estudiantes se crearía una comunidad de *mindfulness* dentro del centro educativo, lo que permitiría una mejor comunicación entre los agentes principales de la educación logrando mejorar el vínculo afectivo y la disciplina dentro del aula.

5.2 Limitaciones del estudio

Este estudio está limitado a un centro educativo de la ciudad de Quito en Ecuador, pues pretende demostrar su funcionamiento dentro del contexto ecuatoriano. Asimismo, está limitado a 11 docentes que formaron parte del programa de *mindfulness* y fueron objeto de estudio para esta tesis, por lo que no se puede afirmar que el programa funcionará con otros profesores ecuatorianos.

El programa se llevó a cabo en un lapso de tiempo de dos meses, lo cual pudo haber dificultado para crear un verdadero aprendizaje en los docentes, por lo que también puede ser un limitante del estudio. De la misma manera cabe recalcar que a pesar de que el nivel socioeconómico no fue tomado en cuenta para el análisis de esta investigación, los docentes participantes y la institución pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, con lo cual los resultados en otras investigaciones pueden variar con otros niveles socioeconómicos.

Una limitación metodológica puede ser que al haber utilizado entrevistas y observaciones para la recopilación de datos de esta investigación, el análisis puede variar de acuerdo al criterio y formación de las investigadoras ya que

puede haber influencia de las mismas. Además de que el tiempo que se estableció para realizar las entrevistas y observaciones fue a corto plazo por lo que los resultados podrían también ser alterados en un futuro.

Asimismo, una limitación puede ser que la investigadora número dos fue quien realizó ambas observaciones por lo que la actitud de los docentes pudo haber cambiado al saber que estaban siendo observados por la investigadora. De la misma manera, un limitante para el estudio pudo haber sido que los participantes del programa de *mindfulness* crearon un vínculo afectivo más estrecho con la investigadora número uno debido a que fue ella quien realizó las entrevistas y también quien aplicó el programa, por lo que las respuestas de los docentes pudo haber sido influenciada por dicho vínculo al querer satisfacer a la investigadora.

5.3 Recomendaciones para futuros estudios

- Para poder medir el impacto del programa *mindfulness* y tener resultados más confiables se recomienda aplicar en una muestra mayor que abarque varios centros educativos y docentes.
- Sería recomendable aplicar el programa *mindfulness* tanto en docentes como en estudiantes de un mismo centro educativo para medir el impacto que tiene este programa dentro del aula.
- Se recomienda también, establecer normas y reglas claras al inicio del programa para mejorar el funcionamiento y evitar conflictos entre los participantes.
- Se sugiere que el profesional que replique el programa de *mindfulness* tenga un conocimiento pleno del mismo para poder transmitir de una manera clara y sencilla que facilite la comprensión de sus contenidos y funcionalidad dentro del ámbito escolar.

- Para replicar el programa se aconseja planificar un mayor número de sesiones que permita profundizar todos los módulos del programa.
- Se recomienda también, que el facilitador del programa cuente con todos los instrumentos necesarios: campana tibetana, manual de actividades a realizar y material de apoyo que ayude a complementar los objetivos del programa.
- Por último se recomienda que para tener resultados confiables en futuros estudios las entrevistas y observaciones de aula realizadas al inicio y finalización del programa sean administradas por diferentes personas de tal manera que los docentes no se sientan observados y evaluados para no alterar los resultados reales.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. y Cambizaca, R. (2010). *Técnicas y estrategias para trabajar la indisciplina como conflicto de aula*. Recuperado el 25 de enero del 2015 de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2186/1/tps690.pdf>.
- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., y Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1.
- Alcivar, L y Mendoza, C. (2010). *Las estrategias metodológicas que utilizan las docentes parvularias para mantener la disciplina en el aula de clases del primer año de básica de la unidad educativa "Julio Pierregrose" del Cantón Manta durante el periodo 2009-2010*. Recuperado el 7 de diciembre del 2014 de <http://repositorio.uleam.edu.ec/bitstream/26000/799/1/T-ULEAM-05-0127.pdf>.
- Alfaro, A. (2009). Creando disciplina. *Una propuesta alternativa*. (Vol. 11). San José, Costa Rica: CECC/SICA
- Arias, P. (1998). *La utilidad de la meditación como modalidad terapéutica: Parte I. Revista cubana de medicina general integral*, 14(2), 174-179.
- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación–Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 814.
- Asamblea Ecuatoriana. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>.
- Badia, M., Gotzen, C. y Zamudio, R. (2012). *Disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado*. Recuperado el 25 de enero del 2015 de http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_5_N_10_ART_6.pdf

- Brun, E. y Milczarek, M. (2007). *Expert forecast on emerging psychosocial risks related to occupational safety and health*. Luxenbourg, Bélgica: European Agency for Safety and Health at Work.
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 13 de enero de 2015 de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf.
- Cabrera, J., y Elvira, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile*. Recuperado el 04 de febrero del 2015 de <http://terras.edu.ar/jornadas/102/biblio/102Aprendizaje-Colaborativo.pdf>.
- Crespo, C. (2005). *El desafío de aprender*. CAFOLIS-Grupo Apoyo. Quito, Ecuador.
- Cubero, C. (2011). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2).
- Cubero, C., Abarca, A. y Nieto, M. (1996). *Percepción y manejo de la disciplina en el aula*. San José, Costa Rica: IIMEC.
- Curwin, L., Mendler, N. y Boveda, A. (1983). *La disciplina en la clase: guía para la organización en la escuela y en el aula*. Madrid, España: Narcea
- Charles, C. (1989). *Building classroom discipline*. (3ª ed.) San Diego, CA: Longman Inc.
- Daugherty, A. (2014). *From Mindfulness to Heartfulness: A Journey of Transformation through the Science of Embodiment*. Bloomington, IN: Balboa Press.
- De Vergara, D. y Vergara, V. (2008). *Characterization of the interpersonal relationships among students with problems of it disciplines in the*

- classroom and teachers of the city of Sincelejo*. Es una publicación del Centro de Investigación Institucional de la Corporación Universitaria del Caribe–CECAR en el área de Ciencias Sociales y Humanas., 9, 140.
- Díaz, F., López, A. y Varela, M. (2010). Factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227.
- Diex, G. (2012). *Mindfulness atención plena en la respiración*. Recuperado el 18 de diciembre del 2014 en <http://www.gustavodiex.com/2012/04/30/mindfulness-en-la-respiracion/>.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). *Ansiedad y estrés*. Recuperado el 30 de mayo de 2014 de http://www.researchgate.net/publication/253234685_Recursos_personales_sndrome_de_estar_quemado_por_el_trabajo_y_sintomatologa_asociada_al_estrs_en_docentes_de_enseanza_primaria_y_secundaria/file/72e7e51f67253b5e8d.pdf.
- Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia, España: EDITUM
- García, N., Rojas, M. y Brenes, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Gil-Monte, P. (2010). *Situación actual y perspectiva de futuro en el estudio del estrés laboral*. Recuperado el 02de junio de 2014 de http://www.uv.es/unipsico/pdf/Publicaciones/Articulos/03_RRPS/2010_Informacio_Psicologica.pdf.

- González, M., y González, A. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia médica*, 31(1), 55-57.
- Gotzens, C., Badía, M y Genovard, C. (2010). *Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar: la psicología de la salud ocupacional*. Recuperado el 02 de junio del 2014 de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf>.
- Granados, J. (2011). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2).
- Harvey, P. (2012). *An introduction to Buddhism: teachings, history and practices*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Immordino-Yang, M., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Immordino-Yang, M., y Faeth, M. (2010). Building smart students: A neuroscience perspective on the role of emotion and skilled intuition in learning. *Mind, brain and education: Neuroscience implications for the classroom*, 66-81.
- Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Justo, C., Mañas, I., y Martínez, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22.
- Kabat-Zinn, J. (2010). Jon Kabat-Zinn. *Science*. Recuperado el 26 de mayo de 2014 de <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:hH5xAgskxykJ:>

scholar.google.com/+jon+kabat+zinn+stress&hl=es&as_sdt=0,5&as_ylo=2010.

- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Mañas, I., Franco, C., y Justo, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137.
- Mañas, I., Justo, C., Montoya, M. y Montoya, C. (2014). Educación consciente: mindfulness atención plena en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229).
- Martín, M., Busquets, C. y Villafuerte, R. (2012). *La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado*. Recuperado el 06 de julio del 2014 de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_5_N_10_ART_6.pdf
- Maslach, C., y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Mindful Schools. (2010-2015). *Mindful schools*. Emeryville, CA. <http://www.mindfulschools.org/>.
- Ministerio de Educación. (2012). *Lineamientos y acciones emprendidas para la implementación del currículo de educación inicial*. Recuperado el 20 de agosto del 2014 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Educacion-inicial1.pdf>.
- Moñivas, A., García Diex, G., y García de Silva, R. (2012). *Mindfulness atención plena: concepto y teoría*. Recuperado el 17 de diciembre del 2014 en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5939/Mindfulness_atencion_plena.pdf?sequence=2.
- Murillo, F., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). *Decálogo para una enseñanza eficaz*. Recuperado el 06 de julio del 2014 de

http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1537/2011_Murillo_Dec%C3%A1logo%20para%20una%20ense%C3%B1anza%20eficaz.pdf?sequence=1.

- Orbe, L. (2011). *Propuesta de evaluación del desempeño docente para el colegio nacional "San Pablo" de Otavalo*. Recuperado el 21 de agosto de 2014 de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/4960/1/UPS-QT03474.pdf>.
- Pineda, E. y Alvarado, E. (2008). *Metodología de la investigación*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Quintanilla, M., Copa-Patiño, J. L., Guerrero, A., González-Santander, M., Hernández, N., Arias, M. S., y Peña, M. Á. (2014). Implementación crítica de la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(2).
- Ramos, N., Recondo, O., Enríquez, H., Díaz, N., Pérez, O., y Anchondo, E. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Mindful Education: Cultivating Well-Being in Teachers and Students*. Nueva York, NY: WW Norton & Company.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., y Salovey, P. (2012). *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700.
- Rosenthal, R. (1973). The Pygmalion Effect Lives. *Psychology today*. Recuperado el 26 de enero de 2015 en https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/schlusselstudierendsozialpsychologiea/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf.
- Rutgers, D. (2013). *Multilingualism and Metalinguistic Development in Context: A Comparative Analysis of Metalinguistic Mediation in the Learning of German as a Foreign Language by Pupils Following a Dutch-English Bilingual Education Programme and Pupils Following a Regular Programme in the Netherlands*. Clare College, Cambridge: University of Cambridge.

- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Soler, J., y Garcia-Campayo, J. (2014). *Conciencia corporal y mindfulness: Validación de la versión española de la escala de conexión corporal (SBC)*. *Actas Esp Psiquiatr*, 42(2), 57-67.
- Spilt, J., Hughes, J., Wu, J., y Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195.
- Stahl, B., y Goldstein, E. (2011). *Mindfulness para reducir el estrés: una guía práctica*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Steinhardt, M., Smith Jaggars, S., Faulk, K., y Gloria, C. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420-429.
- Tejada, J. (2011). *Competencias docentes*. Recuperado el 30 de mayo del 2014 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7373/1/rev132COL2.pdf>.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2014). *Making classrooms better 50 practical applications of mind, brain, and education science*. Nueva York, NY: W.W. Norton & Company.
- University of Massachusetts. (2014). *History of Mindfulness based stress reduction program*. Recuperado el 27 de mayo de 2014 de <http://www.umassmed.edu/cfm/Stress-Reduction/History-of-MBSR/>.
- Veiga, E. y Rodríguez, E. (2008). Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo: una nueva perspectiva del observatorio autonómico al observatorio escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16(12), 45-64.
- Williams, J. y Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness-diverse perspectives: Diverse perspectives on its meaning, Origins and applications*. Routledge. Nueva York, NY.

ANEXOS

ANEXO A: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Formulario Consentimiento Informado UDLA

Título de la investigación: Aplicación del programa de *mindfulness* a docentes del preescolar de un centro educativo en Quito

Versión y Fecha: enero 2015

Organización del investigador

Nombre del investigador principal: María Cecilia Dammer y María Carmen Flores

Director de tesis: María Victoria Maldonado

Correo electrónico del investigador principal: mdammer@udlanet.ec y mcjflores@udlanet.ec

1. Introducción

Este estudio pretende conocer la influencia que tiene el programa de *mindfulness* en la disciplina dentro del aula y en el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes y los beneficios que puede aportar para las docentes y el CEMEI.

2. ¿Por qué se está realizando este estudio de investigación?

Para obtener el título de grado y el producto servirá para un proceso de mejora continua integral.

3. ¿Hay algún beneficio por participar en el estudio?

No hay ningún beneficio económico al participar en este estudio.

4. ¿Cuántas personas participarán en el estudio?

Participaran 10 docentes que serán objeto de estudio.

5. ¿En qué consiste el estudio?

Es un estudio que pretende conocer la influencia que tiene el programa de *mindfulness* en la disciplina dentro del aula y en el vínculo afectivo que mantienen las docentes con los estudiantes a través de entrevistas y observaciones.

6. ¿Cuánto tiempo durará mi participación en el estudio?

La participación durará ocho semanas. 1 hora semanal. Además de las horas de observaciones y entrevistas que variarán dependiendo del tiempo de disponibilidad de las docentes.

7. ¿Cuáles son los riesgos de participar en este estudio?

No hay ningún riesgo en participar en este estudio.

8. ¿La información o muestras que doy son confidenciales?

La información brindada tanto en las entrevista como en las observaciones es confidencial. Al ser anónima, no se mencionarán nombres ni datos personales en el trabajo de investigación. De igual manera lo que suceda dentro de la participación de los docentes será confidencial y la información recopilada se utilizará únicamente para fines académicos.

9. ¿Qué otras opciones tengo?

Usted puede decidir no participar en el estudio y está en total libertad de hacerlo.

10. ¿Me pagarán por participar en el estudio?

No habrá ningún tipo de pago.

11. ¿Cuáles son mis derechos como participante de este estudio?

Su participación en este estudio es voluntaria; es decir, usted puede decidir no participar.

12. ¿A quién debo llamar si tengo preguntas o problemas?

Si usted tiene alguna pregunta o inquietud acerca del estudio, llame a María Cecilia Dammer al 0998314863, a María Carmen Flores al 0984665091, o a la directora de tesis: Ma. Victoria Maldonado al 0994186657.

13. El consentimiento informado

Comprendo mi participación y los riesgos y beneficios de participar en este estudio de investigación. He tenido el tiempo suficiente para revisarlo y el lenguaje del consentimiento fue claro y comprensible. Todas mis preguntas como participante fueron contestadas. Me han entregado una copia del este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en este estudio de investigación.

Firma del participante o representante legal

Fecha

María Cecilia Dammer y María Carmen Flores

Nombre del investigador que obtiene el consentimiento

ANEXO B: Ficha de entrevista

Entrevista 1

Hola ¿Cómo estás? Mi nombre es María Cecilia Dammer. Te voy a realizar unas preguntas acerca del programa de *mindfulness*. El objetivo de esta entrevista es conocer el impacto que tiene *mindfulness* en el aspecto emocional de las docentes y cómo esto afecta dentro del aula de clase. Quiero que sepas que la entrevista es completamente anónima y que sólo se utilizará con fines comparativos para analizar el impacto de *mindfulness* en las docentes. Para esta entrevista necesito grabarte ¿me permites hacerlo?

Listo, comencemos.

1. ¿Qué tipo de formación tienes?
2. ¿Desde hace cuánto tiempo ejerces la profesión de docente de educación inicial?
3. ¿Desde hace cuánto tiempo trabajas en esta institución?
4. ¿Cuál es tu función dentro de la institución?
5. ¿Cuántos estudiantes tienes en tu clase?
6. Tomando en cuenta la explicación inicial sobre *mindfulness* ¿Cómo te sientes con respecto al programa?
 - a. ¿Por qué crees que te sientes así?
 - b. ¿Tienes alguna duda o inquietud acerca del programa?
 - c. ¿Podrías darme tu definición de *mindfulness*?
7. ¿Qué expectativas tienes sobre el programa de *mindfulness*?
 - a. ¿Qué te gustaría aprender con el programa?
8. ¿Consideras que en la relación docente-estudiante siempre se crea un vínculo afectivo? ¿ya sea positivo o negativo? ¿Por qué?
9. ¿Crees que se puede tener la misma relación con todos los estudiantes?
¿Por qué?
 - a. ¿Tienes algún estudiante con quien tengas una afinidad especial?
¿Por qué crees que pasa esto? ¿Cuándo pasa esto?

- b. ¿Tienes algún estudiante con quien no tengas afinidad? ¿Por qué crees que pasa esto? ¿Cuándo pasa esto?
10. ¿En qué momento del día es cuando más tensión sientes?
- a. ¿Por qué crees que esto pasa?
 - b. ¿Qué haces tú cuando esto sucede?
11. Define en una escala del 1-10 donde 1 es terrible y 10 excelente.
- a. ¿Cómo es tu relación general con tu grupo de estudiantes?
 - b. Usualmente ¿Cómo te sientes emocionalmente antes de empezar el día de clases?
 - c. Usualmente ¿Cómo te sientes emocionalmente al finalizar el día de clases?
12. Define en una escala del 1 – 10 siendo 1 definitivamente no y 10 definitivamente sí.
- a. ¿Consideras que la forma como te sientes emocionalmente influye en la manera con que te relacionas con el grupo?
 - b. ¿Crees que esto afecta tus acciones dentro del aula? ¿De qué manera?
 - c. ¿Crees que las experiencias obtenidas dentro del aula de clase te afectan en tu vida personal y emocional?
13. ¿Cómo te sentiste en la entrevista?

Muchas gracias por tu tiempo y disposición.

Entrevista 2

Hola ¿Cómo estás? Mi nombre es María Cecilia Dammer. Te voy a realizar unas preguntas acerca del programa de *mindfulness*. El objetivo de esta entrevista es conocer el impacto que tuvo *mindfulness* en el aspecto emocional de las docentes y cómo esto afectó dentro del aula de clase. Quiero que sepas que la entrevista es completamente anónima y que sólo se utilizará con fines comparativos para analizar el impacto de *mindfulness* en las docentes. Para esta entrevista necesito grabarte ¿me permites hacerlo?

Listo, comencemos.

1. Ahora que ya conoces un poco más de *mindfulness* ¿Cómo te sientes con respecto al programa?
 - a. ¿Por qué crees que te sientes así?
 - b. ¿Se resolvieron tus dudas o inquietudes que tenías antes de formar parte del programa?
 - c. ¿Podrías darme tu definición actual de *mindfulness*?
2. ¿El programa cumplió con tus expectativas?
 - a. ¿Qué aprendiste con el programa de *mindfulness*?
3. Ahora contesta:
 - a. ¿Cómo se ha manifestado tu relación con aquel estudiante con quien tienes una afinidad especial? ¿Crees que ha habido algún cambio ya sea positivo o negativo?
 - b. ¿Cómo se ha manifestado tu relación con aquel estudiante con quien no tienes afinidad? ¿Crees que ha habido algún cambio ya sea positivo o negativo?
4. ¿Sientes que los momentos de mayor tensión han cambiado, ya sea de manera positiva o negativa?
 - a. ¿Por qué crees que esto pasa?
 - b. ¿Cómo te sientes tú frente a esto?
5. Define en una escala del 1-10 donde 1 es terrible y 10 es excelente.
 - a. ¿Cómo es tu relación actual general con tu grupo de estudiantes? ¿ha mejorado? ¿ha empeorado?
 - b. Actualmente ¿Cómo te sientes emocionalmente antes de empezar el día de clases? ¿mejor o peor?
 - c. Actualmente ¿Cómo te sientes emocionalmente al finalizar el día de clases? ¿mejor o peor?
6. Define en una escala del 1 – 10 siendo 1 definitivamente no y 10 definitivamente sí.
 - a. ¿Consideras que actualmente eres capaz de controlar tus emociones dentro del aula?
 - b. ¿influye esto en la manera con que te relacionas con el grupo? ¿qué ha cambiado?

- c. ¿Crees que esto afecta en tu comportamiento dentro del aula? ¿De qué manera?
 - d. ¿Crees que actualmente las experiencias obtenidas dentro del aula de clase influyen en tu vida personal y emocional?
7. ¿Has notado cambios en las últimas semanas?
- a. ¿Qué tipo de cambios?
 - b. ¿Cómo influyen estos cambios en tu comportamiento?
 - c. ¿Tienes alguna vivencia que crees que pudo haber influido en tu aprendizaje de *mindfulness*?
8. ¿Tienes alguna duda, sugerencia o comentario con respecto al programa?
9. ¿Te gustaría comentar o añadir algo más?
10. ¿Cómo te sentiste en la entrevista?

Muchas gracias por tu tiempo y disposición.

ANEXO C: FICHA DE OBSERVACIÓN

Ficha de Observación para los niños del Centro Educativo

| Aspectos a Observar | Observación I | Observación II |
|---|---------------|----------------|
| 1. Ponen en práctica consignas dadas por la maestra. | De 1-2 veces | De 1-2 veces |
| | De 3-5 veces | De 3-5 veces |
| | 5 ó más veces | 5 ó más veces |
| 2. Interrumpen a los compañeros en las clases. | De 1-2 veces | De 1-2 veces |
| | De 3-5 veces | De 3-5 veces |
| | 5 ó más veces | 5 ó más veces |
| 3.Cuál es la actitud de los niños y niñas en las jornadas de clases. | Activos | Activos |
| | Inquietos | Inquietos |
| | Concentrados | Concentrados |
| | Aburridos | Aburridos |
| 4. Los niños y niñas agreden al mobiliario de la institución. | De 1-2 veces | De 1-2 veces |
| | De 3-5 veces | De 3-5 veces |
| | 5 ó más veces | 5 ó más veces |
| 5. Los niños y niñas desobedecen a | De 1-2 veces | De 1-2 veces |
| | De 3-5 veces | De 3-5 veces |
| | 5 o más veces | 5 o más veces |

las normas de
autoridad.

| | | | | |
|---|---------------|----------------------|---------------|----------------------|
| 6. Los niños y niñas distraen durante la jornada de clase. | De 1-2 veces | <input type="text"/> | De 1-2 veces | <input type="text"/> |
| | De 3-5 veces | <input type="text"/> | De 3-5 veces | <input type="text"/> |
| | 5 o más veces | <input type="text"/> | 5 o más veces | <input type="text"/> |

| | | | | |
|---|---------------|----------------------|---------------|----------------------|
| 7. Los niños y niñas interrumpen a la maestra mientras se desarrolla la clase. | De 1-2 veces | <input type="text"/> | De 1-2 veces | <input type="text"/> |
| | De 3-5 veces | <input type="text"/> | De 3-5 veces | <input type="text"/> |
| | 5 o más veces | <input type="text"/> | 5 o más veces | <input type="text"/> |

| | | | | |
|--|---------------|----------------------|---------------|----------------------|
| 8. Los niños y niñas presentan peleas y agresiones físicas dentro del aula de clases. | De 1-2 veces | <input type="text"/> | De 1-2 veces | <input type="text"/> |
| | De 3-5 veces | <input type="text"/> | De 3-5 veces | <input type="text"/> |
| | 5 o más veces | <input type="text"/> | 5 o más veces | <input type="text"/> |

Ficha de Observación para los docentes del Centro Educativo

| Aspectos a Observar | Observación I | | Observación II | |
|---|---------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 1. El docente cuando pierde el control disciplinario de los niños y niñas dentro del aula: | | | | |
| Les mandan a la dirección. | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| Les mandan a un rincón | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| Utiliza condicionamiento (comida, stickers, sellos) | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| Utiliza refuerzo positivo | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| Utiliza refuerzo negativo | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| Les castiga | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| Les grita | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| Utiliza tiempo fuera (Time out) | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Les da privilegios | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|-----------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Les quita privilegios | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Les mantiene ocupados siendo su ayudante | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---------------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Utiliza miradas intimidantes | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Detiene la clase | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--------------------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Sale para conversar con el niño/a | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Avergüenza al niño/a frente a compañeros | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|-------------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Se aproxima para conversar | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Avisa a los padres o representantes | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Se desespera (pierde el control totalmente) | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

2. De qué manera controla la docente la disciplina dentro del aula:

| | | | | |
|--------------------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Cambia constantemente su tono de voz | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Combina actividades sedentarias y de movimiento | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |





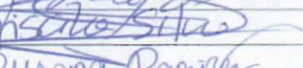
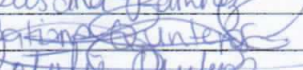
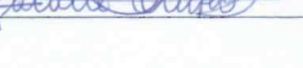




| | | | | |
|---|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Utiliza sonidos para llamar la atención de los niños (aplausos, gritos) | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Se anticipa a las conductas repetitivas de los niños | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Recuerda normas y reglas de la clase antes de empezar | Si | <input type="checkbox"/> | Si | <input type="checkbox"/> |
| | No | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

ANEXO D: AUTORIZACIONES

Por medio de la presente, autorizo a las investigadoras a realizar las debidas entrevistas y observaciones. Soy consciente de que las observaciones serán realizadas dentro del aula. Asimismo, autorizo que las entrevistas realizadas sean grabadas y tengo conocimiento de que son completamente anónimas y los resultados obtenidos tanto en las entrevistas como en las observaciones son netamente investigativos.

| | |
|-------------------|--|
| Olga Silva |  |
| Jacqueline Orozco |  |
| Priscila Medina |  |
| Belen Flor |  |
| Gina Sánchez |  |
| Hieron Bepón |  |
| Sonia Alder |  |
| Priscila Silva |  |
| Martha Ramirez |  |
| TATIANA QUINTEROS |  |
| Natalia Quinteros |  |