

UDEM

**CULTIVANDO LA PROSOCIALIDAD: DISEÑO, VALIDACIÓN Y EFECTOS DE
UNA INTERVENCIÓN BASADA EN MINDFULNESS Y COMPASIÓN EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS**

**La tesis presentada a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de
Monterrey como requisito parcial para la obtención del grado de
Doctor en Educación**

por

Ana Ligia Haro Maza

**San Pedro Garza García, Nuevo León, México
Mayo de 2026**

Aprobación de la Tesis Doctoral

CULTIVANDO LA PROSOCIALIDAD: DISEÑO, VALIDACIÓN Y EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN MINDFULNESS Y COMPASIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

Esta tesis presentada por la Candidata ha sido aprobada por los miembros del comité que se detallan a continuación, quienes la recomiendan para su aceptación por la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Monterrey, como cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del grado de

Doctor en Educación

Comité Doctoral de Disertación:

13 de mayo de 2026

Dra. Carolina Tapia Cortes, presidente

Dra. Emma del Pilar Palmer Cantón, secretaria

Dr. Osvaldo Aquines Gutiérrez, vocal

Dr. Julián Neváres Montes, vocal

Dr. Andrés Bolaños Werren, vocal

Resumen

CULTIVANDO LA PROSOCIALIDAD: DISEÑO, VALIDACIÓN Y EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN MINDFULNESS Y COMPASIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

Ana Ligia Haro Maza

Universidad de Monterrey

El mindfulness, como proceso metacognitivo de autorregulación de la atención y de gestión emocional, fomenta y desarrolla el pensamiento crítico. La compasión impulsa la resiliencia emocional al mejorar el afrontamiento del fracaso, la autocrítica y el sufrimiento y promueve un diálogo interno más amable. Finalmente, la gestión emocional y la compasión generan el comportamiento prosocial (acto desinteresado en beneficio de un tercero).

El objetivo del presente estudio fue explicar el impacto de una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos. La intervención Mindfulness y Compasión en Acción, validada por expertas, se aplicó al grupo experimental durante siete semanas. Fue un estudio cuantitativo, cuasiexperimental, longitudinal, pre-post, con grupos experimental y de control (N = 93). Se utilizaron tres escalas: 1) la escala de mindfulness (Mindful Attention Awareness Scale, MAAS); 2) la escala de compasión (Self-Compassion Scale); y 3) la escala de prosocialidad. Las escalas fueron validadas con una muestra de 153 estudiantes universitarios mexicanos, con alfa de Cronbach y omega de McDonald de 0.878 en la escala de mindfulness; alfa de Cronbach y omega de McDonald de 0.890 en la escala de compasión; y alfa de Cronbach y omega de McDonald de 0.91 en la escala de prosocialidad.

El análisis incluyó estadística descriptiva y pruebas no paramétricas. Según la prueba U de Mann-Whitney, la intervención no tuvo un impacto estadísticamente significativo. Se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.05$) en la prosocialidad según la frecuencia de práctica de mindfulness (Kruskal-Wallis) y entre el nivel de compasión y la

prosocialidad ($p = 0.014$). La correlación de Spearman posintervención en el grupo experimental mostró relaciones positivas: mindfulness y compasión (0.405); mindfulness y prosocialidad (0.029); y compasión y prosocialidad (0.364). En el grupo de control posintervención, mindfulness explicó significativamente el comportamiento prosocial (regresión lineal, $p=0.035$).

En conclusión, un estudiante con gestión emocional (mindfulness) tiende a ser más compasivo y prosocial. Una intervención basada en mindfulness y compasión en entornos educativos es eficaz para promover el comportamiento prosocial.

Palabras clave: compasión; mindfulness; comportamiento prosocial; estudiantes universitarios; intervención.

Dedicatoria

A Dios, porque sin él nada es posible.

Javier, Sofia y Emiliano son el motor que hace que mi mundo gire.

Los amo.

Agradecimientos

A mi asesora de tesis, la Dra. Carolina Tapia Cortes, por acompañarme en la realización de la presente investigación.

Al Departamento de Bienestar de la Universidad de Monterrey (UDEM), al cual pertenece la materia Mindfulness para el bienestar, por permitirme desarrollar la presente investigación y contribuir al desarrollo de estrategias especializadas, de manera integral y holística, aterrizadas en el contexto de los estudiantes. De esta forma, impactar positivamente en las ocho dimensiones que conforman el Modelo de Bienestar UDEM: física, intelectual, espiritual, emocional, social, medioambiental, financiera y ocupacional.

Al Departamento de Espiritualidad Universitaria para el Servicio (DEUS), encabezado por el Dr. Benjamín García Chaires, por su apertura y dinamismo al fomentar espacios y oportunidades para la vivencia y el crecimiento espiritual de la comunidad UDEM.

Gracias a los miembros de mi comité por sus valiosas observaciones que enriquecieron el presente trabajo: Dra. Emma Palmer, decana de la Facultad de Educación y Humanidades de la UDEM; Dr. Julián Nevárez, director de Posgrados de la UDEM; Dr. Osvaldo Aquines, director del Departamento de Física y Matemáticas de la UDEM; y Dr. Andrés Bolaños, profesor de Educación y Humanidades de la UDEM.

A mis juezas expertas, por su valiosa contribución en la validación del diseño de la presente intervención: Dra. Laura Inés Ramírez, directora del Departamento de Humanidades, Educación y Psicopedagogía de la UDEM; Dra. Ana Sofía Martínez, profesora de trauma-cuerpo y psicotrauma del Instituto Newman; Mtra. Alison Cohen, exdirectora del programa de mindfulness en escuelas públicas de Nueva York, EE. UU; Mtra. Carina Barilá, profesora del Center for Mindful Self-Compassion; Mtra. Maureen Caley-Verdonk y Mtra. Megan Shannon, ambas profesoras acreditadas por el Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP) de la Universidad de Berkeley, California.

Tabla de contenidos

Lista de tablas.....	11
Lista de figuras.....	14
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	16
1.1 Problematización.....	16
1.2 Justificación.....	22
1.3 Tema central.....	26
1.3.1 Objetivo general.....	26
1.3.1.1 Pregunta general.....	27
1.3.2 Objetivos específicos e hipótesis.....	27
1.4 Sesgos y Limitaciones	28
CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO TEÓRICO.....	30
2.1 Revisión de literatura contemporánea.....	30
2.1.1 El rol de mindfulness y compasión en la educación superior.....	33
2.1.2 El comportamiento prosocial en la educación superior.....	42
2.1.3 La intersección entre mindfulness, compasión, el comportamiento prosocial y el bienestar psicológico en universitarios.....	49
2.1.4 Fundamentación de intervenciones basadas en mindfulness y compasión.....	51
2.1.4.1 Tipología de intervenciones.....	51
2.1.4.2 Mindfulness informado en trauma.....	54
2.1.4.3 Principios y componentes de las intervenciones no clínicas.....	56
2.1.5 Justificación del vacío de investigación.....	58
2.2 Marco teórico	60
2.2.1 Teoría de compasión de Kristin Neff.....	60
2.2.2 Evolución y definición de los constructos: mindfulness, compasión y comportamiento prosocial.....	60
2.2.2.1 El constructo de mindfulness.....	61
2.2.2.2 El constructo de la compasión.....	63
2.2.2.3 El constructo del comportamiento prosocial.....	69
2.2.2.4 Vínculos entre los Constructos: Mindfulness, Compasión, Comportamiento Prosocial y Violencia Contemporánea.....	72
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	77
3.1 Contexto del estudio.....	77
3.2 Diseño de la investigación.....	77
3.2.1 Enfoque cuantitativo.....	77
3.2.2 Dirección del razonamiento.....	78
3.2.3 Diseño cuasiexperimental.....	79
3.2.4 Variables del estudio.....	79
3.2.5 Hipótesis de la investigación.....	80
3.2.6 Tipo de muestreo.....	81
3.2.7 Muestra.....	82
3.3 Instrumento.....	85
3.3.1 Pilotaje del instrumento.....	86
3.3.2 Validación de las escalas en estudiantes universitarios mexicanos.....	88
3.3.3 Conclusión de la validación del instrumento en universitarios mexicanos.....	96

3.4 Acceso al campo y referentes éticos.....	96
3.4.1 Porteros.....	96
3.4.2 Recogida de datos.....	97
3.4.3 Consideraciones éticas.....	98
3.5 Procesamiento y análisis de datos.....	98
3.5.1 Análisis descriptivo.....	99
3.5.2 Análisis inferencial.....	99
3.5.3 Control metodológico.....	101

CAPÍTULO 4: DISEÑO, EVALUACIÓN Y APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....103

4.1 Objetivo 1. Diseño de la intervención de nombre: Mindfulness y Compasión en Acción..... 103

4.1.1 Objetivo de la intervención.....	104
4.1.2 Formación del instructor.....	104
4.1.3 Fundamentación teórica.....	106
4.1.4 Participantes.....	109
4.1.5 Estructura de la intervención.....	109
4.1.6 Prácticas de meditación usadas.....	110
4.1.7 Descripción general de las sesiones.....	111
4.1.8 Esquema de una sesión.....	113
4.1.9 Lugar, material y reglas.....	116

4.2 Evaluación de la intervención por juezas expertas.....119

4.2.1 Descripción del método empleado.....	119
4.2.2 Instrumento de medición.....	121
4.2.3 Observaciones de las juezas.....	127

4.3 Aplicación de la intervención a estudiantes universitarios mexicanos.....128

4.3.1 Detalles de aplicación.....	128
-----------------------------------	-----

CAPÍTULO 5: RESULTADOS.....130

5.1 Contexto y datos sociodemográficos.....130

5.1.1 Estadísticos descriptivos de las tres escalas en sus dos momentos en los dos grupos.....	132
--	-----

5.2 Objetivo 2. Identificar diferencias entre variables: dependientes, independientes, contextuales y sociodemográficas, en ambos grupos.....140

5.2.1 Prueba de normalidad: Shapiro-Wilk.....	140
5.2.2 Prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto.....	140
5.2.3 Prueba Kruskal-Wallis en grupo experimental posintervención.....	142

5.3 Objetivo 3. Identificar la correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial tras la intervención en estudiantes universitarios mexicanos de los grupos experimental y control.....147

5.3.1 Prueba de correlación Spearman en ambos momentos y en ambos grupos.....	147
---	-----

5.4 Objetivo 4. Evaluar el nivel de explicación de los constructos de mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial posintervención en estudiantes universitarios, en los grupos experimental y control.....	149
5.4.1 Prueba de regresión lineal para el grupo control y experimental posintervención.....	149
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, APORTACIONES Y FUTURAS APLICACIONES.....	152
6.1 Discusión.....	152
6.1.1 Objetivo 1. Diseño y aplicación de la intervención.....	153
6.1.2 Objetivo 2. Estadística descriptiva y pruebas no paramétricas.....	156
6.1.3 Objetivo 3. Correlación Spearman.....	161
6.1.4 Objetivo 4. Regresión lineal.....	164
6.2 Conclusiones generales.....	165
6.3 Recomendaciones para el contexto universitario.....	166
6.4 Aportaciones.....	168
6.5 Futuras aplicaciones.....	168
REFERENCIAS.....	170
APÉNDICES.....	187
Capítulo 3	
Apéndice A. Detalle de muestra por carreras.....	187
Apéndice B. Instrumento.....	188
Capítulo 4	
Apéndice C. Certificado de acreditación: formación del instructor.....	202
Apéndice D. Acuerdos para Interacciones Multiculturales del East Bay Meditation Center.....	203
Apéndice E. Currículum vitae de las juezas.....	203
Apéndice F. Documento enviado a juezas.....	205
Capítulo 6	
Apéndice G. Análisis Factorial Exploratorio de las 3 escalas.....	219

Lista de tablas

Capítulo 1

Tabla 1. Resumen de objetivos e hipótesis de investigación.....	27
---	----

Capítulo 2

Tabla 2. Recuento de publicaciones en revistas académicas por año con "mindfulness" en el título, 1980-2024.....	32
Tabla 3. Diferencias entre intervenciones clínicas e intervenciones no clínicas.....	52
Tabla 4. Dimensiones de la conceptualización de mindfulness.....	62
Tabla 5. Dimensiones de la conceptualización de la compasión.....	67
Tabla 6. Dimensiones de la conceptualización del comportamiento prosocial.....	70
Tabla 7. Dimensiones de la conceptualización de la violencia contemporánea.....	72

Capítulo 3

Tabla 8. Objetivo 2. Identificar las diferencias entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en los grupos experimental y control.....	80
Tabla 9. Objetivo 3. Identificar la correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial posintervención en estudiantes universitarios mexicanos en ambos grupos.....	81
Tabla 10. Objetivo 4. Evaluar el nivel de explicación de los constructos: mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial posintervención en estudiantes universitarios mexicanos en ambos grupos.....	81
Tabla 11. Muestra general.....	82
Tabla 12. Detalle de la muestra en general.....	83
Tabla 13. Resultados del pilotaje en alumnos universitarios.....	87
Tabla 14. Muestra para piloto 2024 y validación 2025 en estudiantes universitarios mexicanos.....	92
Tabla 15. Validación de la escala de mindfulness: coeficientes del alfa de Cronbach y omega de McDonald históricos y actuales	93
Tabla 16. Validación de la escala de compasión: coeficientes del alfa de Cronbach y omega de McDonald históricos y actuales.....	94
Tabla 17. Coeficientes del alfa de Cronbach de la escala de compasión históricos y actuales por subdivisión.....	95
Tabla 18. Validación de la escala de comportamiento prosocial: coeficientes del alfa de Cronbach y omega de McDonald históricos y actuales.....	96

Capítulo 4

Tabla 19. Descripción general de las sesiones.....	112
Tabla 20. Escala de evaluación.....	122
Tabla 21. Ejemplo de formato de evaluación.....	123
Tabla 22. Resultados obtenidos en la evaluación.....	123
Tabla 23. Evaluación del apartado: formación del instructor.....	124
Tabla 24. Evaluación del apartado: fundamentación teórica.....	124
Tabla 25. Evaluación del apartado: participantes.....	125
Tabla 26. Evaluación del apartado: estructura de la intervención.....	125
Tabla 27. Evaluación del apartado: prácticas de meditación usadas.....	126
Tabla 28. Evaluación del apartado: descripción general de las sesiones.....	126
Tabla 29. Evaluación del apartado: esquema de una sesión.....	127
Tabla 30. Evaluación del apartado: lugar, material y reglas.....	127

Capítulo 5

Tabla 31. Resumen de la muestra por grupos.....	130
Tabla 32. Práctica previa de mindfulness.....	131
Tabla 33. Comportamiento prosocial previo.....	132
Tabla 34. Estadísticos descriptivos de la escala de mindfulness en sus dos momentos en ambos grupos.....	133
Tabla 35. Estadísticos descriptivos de la escala de mindfulness después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos.....	134
Tabla 36. Estadísticos descriptivos de la escala de compasión en sus dos momentos en ambos grupos.....	135
Tabla 37. Estadísticos descriptivos de la escala de compasión después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos.....	137
Tabla 38. Estadísticos descriptivos de la escala de prosocialidad en sus dos momentos en ambos grupos.....	137
Tabla 39. Estadísticos descriptivos de la escala de prosocialidad después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos.....	138
Tabla 40. Resumen estadísticos descriptivos de las tres escala después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos.....	139
Tabla 41. Resumen de normalidad del grupo experimental y control.....	140

Tabla 42. Prueba U de Mann-Whitney para evaluar la significancia entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de género en el grupo experimental	141
Tabla 43. Prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto para las variables mindfulness, compasión y proporcionalidad, momento pre y post, en ambos grupos.....	142
Tabla 44. Prueba Kruskal-Wallis en grupo experimental para evaluar la significancia entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de carrera.....	143
Tabla 45. Resumen de correlaciones Spearman de los dos grupos en los tres constructos...	148
Tabla 46. Resumen de regresión lineal en ambos grupos en el momento post.....	150

Lista de figuras

Capítulo 1

Figura 1. Depresión mayor entre los adolescentes en Estados Unidos.....	20
Figura 2. Enfermedades mentales en estudiantes universitarios en Estados Unidos.....	21
Figura 3. Violencia contemporánea y su relevancia en la vida universitaria.....	26

Capítulo 2

Figura 4. Países con relevancia en la investigación: mindfulness y compasión.....	30
Figura 5. Países con relevancia en la investigación: prosocialidad.....	30
Figura 6. Tipo de investigación.....	31
Figura 7. Tipología de intervenciones basadas en mindfulness y compasión.....	52
Figura 8. Vacío y vínculo entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial.....	59
Figura 9. Definiciones de los constructos: mindfulness, compasión y comportamiento prosocial.....	61
Figura 10. Integración de los constructos: mindfulness, compasión y prosocialidad.....	73

Capítulo 3

Figura 11. Diseño cuantitativo general.....	78
Figura 12. Variables de la investigación.....	79
Figura 13. Historia de la muestra y momentos en la investigación.....	84
Figura 14. Secciones del instrumento.....	85
Figura 15. Criterios para el pilotaje del instrumento.....	86
Figura 16. Correcciones del instrumento.....	88
Figura 17. Escalas utilizadas: mindfulness, compasión y comportamiento prosocial.....	89
Figura 18. Diseño cuantitativo: abordaje estadístico.....	99

Capítulo 4

Figura 19. Diseño de la intervención.....	103
Figura 20. Tres aspectos interconectados de calidad e integridad en la enseñanza de cursos basados en mindfulness.....	105
Figura 21. Pasos en la investigación de intervención.....	106
Figura 22. Fundamentación teórica: intervenciones empleadas como base.....	107
Figura 23. Beneficios de la meditación Vipassana.....	108
Figura 24. Participantes de la intervención y grupo.....	109
Figura 25. Estructura de la intervención.....	110
Figura 26. Prácticas de meditación utilizadas en la intervención.....	111

Figura 27. Esquema de una sesión.....	114
Figura 28. Lugar, material y reglas.....	117
Figura 29. Metodología de evaluación de intervención.....	119
Figura 30. Contenido del documento de evaluación enviado a las juezas.....	121

Capítulo 5

Figura 31. Presentación de resultados.....	130
Figura 32. Frecuencia de práctica de mindfulness en el grupo experimental posintervención y la significancia para la prosocialidad.....	144
Figura 33. Frecuencia con la que se ha realizado alguna actividad voluntaria o de ayuda a otros en el último año (visita a un asilo, donar dinero a organizaciones benéficas, o donar dinero en un crucero, donación de sangre, tutorías, ir de misiones, etc.) en el grupo experimental posintervención y la significancia para la variable compasión.....	146
Figura 34. El espectro del coeficiente de correlación (-1 a +1).....	147

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

“Compasión feroz... necesitamos amor en nuestros corazones para no perpetuar un ciclo de ira y odio, y necesitamos fiereza para no permitir que las cosas continúen en su actual camino dañino”.
(Kristin Neff)

1.1 Problematicación

En el mundo, hoy impera la injusticia estructural (Tamayo, 2021), como la define Galtung (2003a), citado en Salinas Arias (2023), como “violencia estructural”. La cual se manifiesta en las esferas políticas y económicas del mundo. Esto lleva a la represión de la libertad y a la explotación, que impiden el desarrollo pleno de una necesidad básica: el bienestar (Salinas Arias, 2023).

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres, 2021) la definición de pobreza no solo depende de los ingresos económicos percibidos, sino que se manifiesta en múltiples dimensiones que incluyen: 1) rezago educativo; 2) el no tener garantizado el acceso a servicios de salud y a la seguridad social; 3) calidad y espacios de la vivienda; 4) servicios básicos en la vivienda; y 5) acceso a la alimentación. En general, los ingresos son insuficientes para satisfacer las necesidades básicas y, por ende, el acceso a los derechos sociales y económicos se ve limitado. La pobreza genera más pobreza: un círculo vicioso sin fin (Tamayo, 2021).

Por su parte, Poujol Galván (2016) señala que el rezago educativo puede desembocar en violencia social. La principal forma de violencia y exclusión es la falta de educación: “a nivel político y social se siembra violencia cuando el Estado no cumple en términos de cobertura, retención y pertinencia de la educación” (Poujol Galván, 2016, p. 132). Durante el ciclo escolar 2019-2020, en México, el 11% de la población de 3 a 29 años de edad estaba matriculada en alguna institución educativa privada; el 89% en alguna institución educativa

pública (Statista, 2023). En este contexto, la UNESCO en el 2010 advirtió que en México la educación pública corría un grave riesgo debido al recorte presupuestal. Además, colocó al país en una lista de países con baja calidad educativa. Junto a México se encontraban otros países como Congo, Sudán, Paquistán, San Vicente, Camerún, Kirguistán y Kenia (Ortíz Cruz, 2012). Algunos de estos países han experimentado conflictos armados. En el 2022, los resultados de PISA, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Programme for International Student Assessment), arrojaron que en México los jóvenes de 15 años obtuvieron promedios inferiores a los de 2018 en matemáticas y ciencias, y aproximadamente iguales a los de 2018 en lectura (OCDE, 2024).

Como se puede observar, los avances tecnológicos no van de la mano del progreso social, mucho menos en el ámbito de los valores morales de solidaridad, fraternidad, sororidad, justicia, igualdad y libertad. Como tampoco el crecimiento económico ha terminado con el analfabetismo y la pobreza. Al contrario, a mayor progreso tecnológico y crecimiento económico, menos solidaridad y compasión y más lejos de la justicia y la igualdad (Tamayo, 2021).

Fromm (2018), en su obra *La patología de la Normalidad*, evidencia que una sociedad entera puede estar enferma y que lo que se considera "normal" y socialmente aceptado es, en realidad, un estado de enfermedad mental colectiva. El autor destaca que el hecho de que millones de personas compartan los mismos vicios no se convierte en virtud; que millones de personas compartan los mismos errores no se convierte en verdad; y, finalmente, que millones de personas posean los mismos trastornos mentales no los convierte en personas sanas. Esto convierte a la sociedad en una burbuja tóxica que necesita sanar.

Dentro de estos padecimientos sociales se destacan: la violencia contemporánea; la cultura de afluencia; y la gran reprogramación de la infancia.

El concepto de violencia contemporánea es un término acuñado por Kabat-Zinn (2013) y Kornfield (2009). En palabras de ellos, la violencia contemporánea involucra: 1) exceso de compromisos y estímulos; 2) el uso inadecuado de la tecnología; 3) falsas expectativas en lo que se puede hacer y no; y 4) el miedo de perder la experiencia o lo que Jay (2021) abrevia como FOMO en sus siglas en inglés (Fear of Missing Out); Rojas Estapé (2021; 2023) agrega 5) la multitarea (multitasking) la fragmentación de la atención por atender varias cosas a la vez, haciendo menos eficientes los procesos mentales. Todo esto provoca incrementos en el nivel de cortisol (hormona del estrés), lo que impacta directamente en la calidad de vida del ser humano (Kabat-Zinn, 2013; Rojas Estapé, 2021; 2023). Adicionalmente, Haidt (2024) habla del exceso de conectividad derivado del uso indiscriminado de dispositivos electrónicos: consolas de videojuegos en línea, teléfonos inteligentes con infinidad de aplicaciones, tabletas y computadoras portátiles. Todo esto, aunado a una pobre educación en valores, a una carencia de límites en cuanto al tiempo, lugares y formas de uso, ha generado en los últimos 10 años un decremento en la calidad de vida de los adolescentes, incrementando hasta en un 167% las tasas de suicidio en niñas adolescentes y en un 91% en niños adolescentes (Haidt, 2024, p. 31)¹. Tamayo (2021) la describe como el descuido de uno mismo, debido al exceso de compromisos y a las múltiples actividades en la agenda. Fromm (2018) la describe como la pérdida de la conexión con su ser interior y con la realidad. Los seres humanos hoy viven como autómatas, siguiendo roles y consumiendo para llenar un vacío.

Esto puede llevar a cierto caos mental, desorden vital y deterioro de la salud. Jay (2021) hace referencia específica a las personas de entre 20 y 29 años como el segmento más afectado por este tipo de violencia. Haidt (2024) lo hace más específico: su estudio se centra en todos aquellos adolescentes nacidos después de 1995, que el autor considera la Generación

¹ Índice de suicidio en Estados Unidos, población de adolescentes de entre 10 y 14 años, US Centers for Disease Control, National Center for Injury Prevention and Control, como se cita en Haidt, (2024, p. 31).

Z. Una generación que se ha visto impactada por cambios tecnológicos muy rápidos, criada en una infancia que el autor llama “infancia basada en el teléfono” (“phone-based childhood”), en comparación con infancias anteriores, que denomina “infancia basada en el juego” (“play-based childhood”).

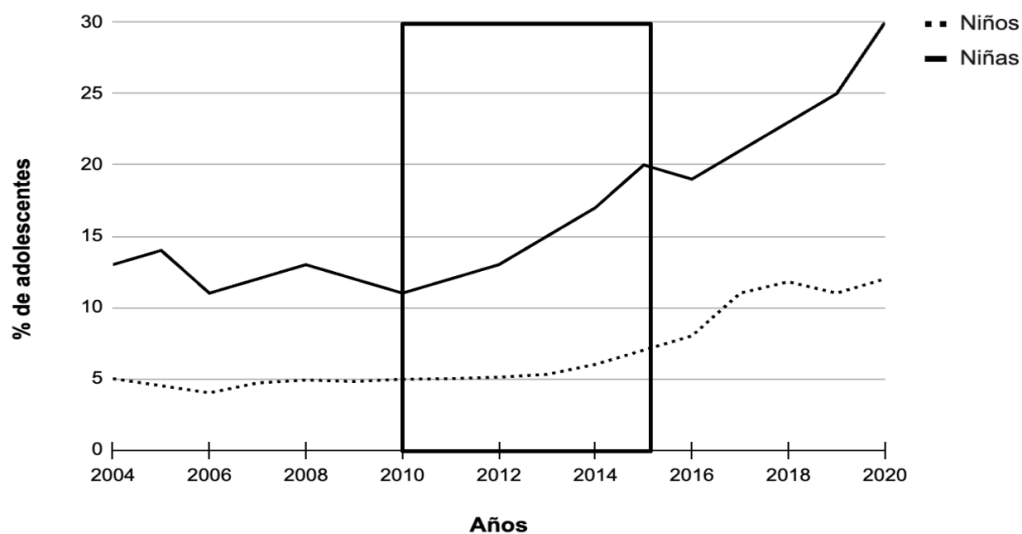
Por su parte, Levine (2008) habla de la cultura de la afluencia. La autora centra su análisis en el materialismo y la competencia; su muestra está compuesta por estudiantes de familias económicamente fuertes, en quienes observó una excesiva atención a la competencia, lo que origina ansiedad, narcisismo e inseguridad, además del materialismo. El vínculo entre el materialismo y la competencia es particularmente fuerte.

El dinero, el cual se inventó para facilitar el intercambio y la distribución de bienes y servicios entre individuos y grupos de personas, ha perdido su función utilitaria original. El dinero sólo tiene el poder que se le asigna y se le ha otorgado un poder inmenso (Twist, 2017). Levine (2008) aborda el tema de la cultura de afluencia y cómo esta impacta en el desarrollo del ser. La autora define la cultura de la afluencia como aquella centrada en los logros, la apariencia y las posesiones materiales. El siglo XXI se ha caracterizado por su alto nivel de materialismo, la introducción en el 2007 de los teléfonos inteligentes como el Iphone y adicional la masificación de las redes sociales han incrementado en los jóvenes los niveles de ansiedad, depresión, sentimientos de soledad e insuficiencia, lo que en psiquiatría se conoce como trastornos de internalización (internalizing disorders); así como los trastornos de externalización (externalizing disorders) tales como: pobre manejo de la ira, tendencia hacia la violencia y toma de riesgos excesivos (Haidt, 2024). Los niños y jóvenes están creciendo con lazos afectivos muy débiles, una pobre capacidad para socializar y altos niveles de ansiedad y depresión debido a estándares irreales que la sociedad va construyendo en el mundo virtual.

En el periodo de 2010 a 2015 es cuando la tendencia se empieza a marcar hacia arriba. Se estima que el porcentaje de depresión en niñas ha aumentado en un 145% y en niños en un 161%. Porcentaje de adolescentes en Estados Unidos (de 12 a 17 años) que presentaron al menos un episodio de depresión mayor (ver la figura 1).

Figura 1

Depresión mayor entre los adolescentes en Estados Unidos

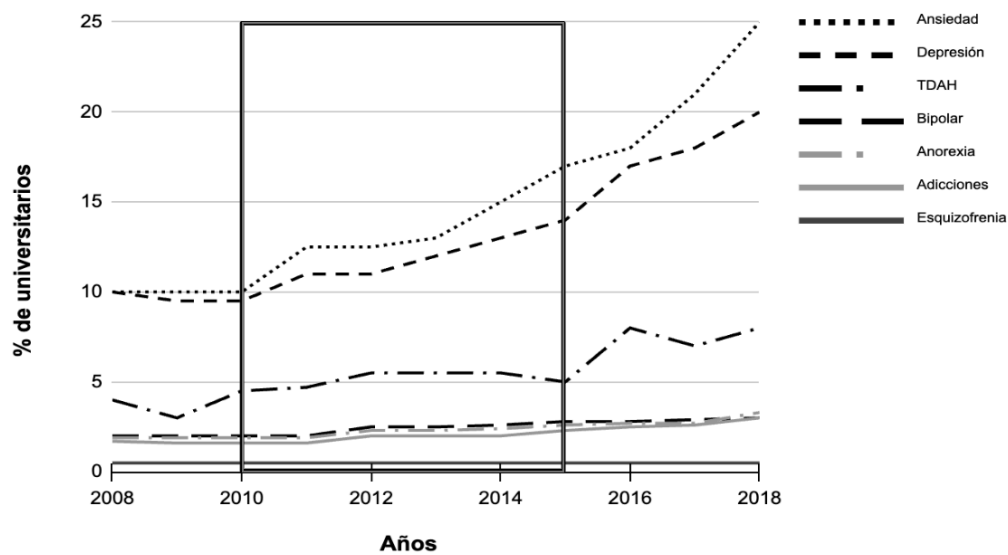


Nota. U.S. National Survey on Drug Use and Health, citado por Haidt (2024, p.24).

Por su parte, la figura 2 muestra, durante el mismo periodo 2010-2015, el porcentaje de estudiantes universitarios diagnosticados con alguna enfermedad mental: un incremento del 134% en los diagnósticos de ansiedad; un incremento del 106% en los diagnósticos de depresión; un 72% en TDAH; un 57% en bipolaridad; un 33% en abuso de sustancias; y un 67% en esquizofrenia. Porcentaje de universitarios estadounidenses con alguna enfermedad mental.

Figura 2

Enfermedades mentales en estudiantes universitarios en Estados Unidos



Nota. American College Health Association, citado por Haidt (2024, p.26).

En específico, la investigación de Haidt (2024) se centra en evidenciar una grave tendencia que se empieza a marcar en 2010 con las primeras generaciones que crecen de la mano de un dispositivo electrónico con conectividad 24/7. Su investigación recolecta datos de países anglosajones como lo son: Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda; países nórdicos: Finlandia, Suecia, Noruega, Dinamarca e Islandia. El resto de los países no está midiendo estos datos per se, por lo que se usaron las pruebas de PISA en donde se miden 6 factores que tienen que ver con la socioemocionalidad. Los resultados fueron muy similares en todos los continentes, a excepción de Asia, donde no se tienen datos exactos. Las enfermedades mentales en adolescentes entre 2010 y 2015, a nivel global, empezaron a experimentar un incremento serio; entre los padecimientos más comunes se encontraban sentimientos de soledad, aislamiento, ansiedad y depresión. A esto el autor lo denomina “la gran reprogramación de la infancia” (“the great rewiring of childhood”).

Haidt (2024) y Jay (2021) coinciden en que todo esto se puede revertir, con una educación en valores y con límites claros alrededor de la tecnología. Haidt (2024) en

específico sugiere evitar la introducción a la tecnología hasta después de los 6 años, promoviendo el juego libre, y actividades lúdicas que no tengan que ver con un dispositivo o tableta electrónica; no entregar un teléfono inteligente a menores de 14 años (incluso analizar las razones por las que se entrega un smartphone y ofrecer otro tipo de dispositivos como un teléfono básico); y no promover las redes sociales hasta después de los 16 años. Crear espacios libres de teléfonos inteligentes; que las escuelas y los padres de familia trabajen de la mano para fomentar que las escuelas sean “Phone-free schools”. Los padres deben limitar el tiempo de uso y revisar el contenido y las interacciones de sus hijos en línea.

Asimismo, Jay (2021) se centra en los veinteañeros y pone énfasis en la importancia de tomar decisiones a los 20 años. Cada decisión que el universitario toma, o deja de tomar, aporta o decrece su capital de identidad. El capital de identidad es el stock de bienes personales que, como individuos, se acumulan: títulos, trabajos, exámenes, puntuaciones o asociaciones, ítems que figuran en el currículum. Estos bienes se empiezan a recolectar a partir de los veinte. La intencionalidad con la que el universitario los reúne o los construye se convierte en un factor determinante que moldea su futuro. Otros capitales de identidad son más personales, tales como: de dónde es, cómo resuelve problemas o cuáles son sus pasatiempos o experiencias de vida. En conjunto, esta colección única de capital de identidad es lo que el universitario aporta a su comunidad y al mercado laboral en la vida adulta.

1.2 Justificación

Levine (2008) señala que el uso inadecuado de la tecnología, la carencia de educación socioemocional y la falta de apego a los primeros cuidadores pueden conducir al desarrollo de patrones autodestructivos en el adolescente. La autora se dedica a entender por qué estos adolescentes, que materialmente no presentan ninguna carencia, presentan tantos problemas emocionales, tales como desórdenes alimenticios, depresión, adicciones a las drogas, tendencias suicidas, entre otros padecimientos. Levine descubre en su investigación que, en el

fondo, estos adolescentes se sienten vacíos. Frankl (1979) resalta que el ser humano necesita sentirse útil. Está en la naturaleza del ser humano la necesidad de servir, de saber que su vida tiene un propósito. En palabras de Rojas Estapé (2023), el tener un sentido en la vida, una comunidad de apoyo, propósitos y metas, la oración o meditación como mecanismos para lidiar con los problemas y retos, contribuyen al tan ansiado equilibrio interior. Fernando Reimers, el director del Programa Internacional de Políticas de Educación de la Universidad de Harvard, afirma que dos de cada cinco estudiantes reportan no sentirse felices ni encontrarle sentido a la vida. ¿Cómo es posible cuando las condiciones materiales de vida son superiores a las que nunca antes se han conocido en la historia? (Reimers, 2024). Asimismo, Reimers coincide con Frankl (1979) y Rojas Estapé (2023) al considerar que uno de los pilares del bienestar humano es tener un propósito en la vida: “las personas que encuentran una finalidad, un objetivo, un sentido de vida tienen más razones para ser felices” (Rojas Estapé, 2023, p. 59). Finalmente, como experto en innovación educativa, recalca que una de las funciones de la escuela es desarrollar ese sentido de propósito, lo cual hoy no se está logrando (Reimers, 2024).

Investigaciones como la de Galante et al. (2018) evidencian una creciente necesidad de servicios de salud mental entre los estudiantes de educación superior. Ellos encuentran que la provisión de cursos de atención plena (mindfulness) para estudiantes universitarios mejora la resiliencia ante el estrés, entre otros beneficios. Pulido et al. (2011), por su parte, definen el estrés académico como los mecanismos de adaptación y reacción del sujeto que se originan en el contexto de un proceso educativo. Para toda institución académica es importante conocer los niveles de estrés de sus estudiantes. Los niveles de estrés elevados se asocian con: un pobre desempeño académico, fracaso escolar y el comportamiento no íntegro. Hay una mayor probabilidad de que un estudiante tome una decisión que comprometa sus valores si se siente amenazado o bajo presión (Jay, 2021). Adicionalmente, se ha demostrado que

incluir en la currícula temas de socioemocionalidad ayuda a mejorar el clima escolar y la calidad de vida estudiantil (Mason et al., 2022; Hu et al., 2023; Bao et al., 2023).

Neff et al. (2005) proponen que la compasión es indispensable para que el estudiante aprenda a caminar la autocrítica que surge del fracaso académico o de no lograr los objetivos propuestos. Asimismo, Neff (2003a; 2003b), Neff et al. (2005), Long y Neff (2018) y Kuchar et al. (2023) coinciden en que la compasión es un ingrediente indispensable para la construcción de la resiliencia emocional.

Reavley (2018) señala que en los países con mayor poder adquisitivo, la tasa de ingreso en la educación superior ha llevado a un mayor enfoque en la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Debido a que coincide la edad en que los estudiantes ingresan a la educación superior con la edad máxima de aparición de los problemas de salud mental. Por lo tanto, las instituciones de educación superior podrían ser un entorno útil para ofrecer intervenciones que tengan un efecto protector sobre la salud mental y el bienestar, es decir, ayudar a desarrollar habilidades socioemocionales en los jóvenes que puedan utilizar para una mejor toma de decisiones.

Jay (2021) y Reavley (2018) coinciden al señalar que en los veinte años es cuando el ser humano transiciona de estudiante a adulto, de la universidad a la fuerza laboral, y esta transición suele ser de las más estresantes para el ser humano. Reavley (2018) y Galante et al. (2018) coinciden en que el entrenamiento en atención plena (mindfulness) y la meditación son ejemplos de dicha intervención. Tales intervenciones son cada vez más populares entre los estudiantes de educación superior, ya que ayudan al ser humano en general a recuperar la capacidad de controlar y enfocar su atención. La atención, como la define Rojas Estapé (2023), es el sistema mental diseñado para establecer prioridades en nuestra vida. Es el filtro que selecciona y prioriza la información y los pensamientos, nada más útil para un ser humano que transiciona de adolescente a adulto. Asimismo, Kabat-Zinn (2013) ha evaluado

dichas intervenciones en poblaciones clínicas y no clínicas. Ha desarrollado una metodología integral de reducción del estrés basada en mindfulness (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR), aplicada a nivel global en diferentes ámbitos, desde hospitales hasta aulas universitarias (Wolf y Serpa, 2015; Bamber y Schneider, 2016; Moscoso, 2018; Barbosa et al., 2013; Galante et al., 2018; Mason et al., 2022). Cuando un universitario activa su atención, se obliga de forma inmediata a desechar otros pensamientos, actividades o comportamientos para poder actuar o pensar de forma más efectiva y alineada con lo que de verdad busca, conjugándose intención y acción (Roja, 2023).

Asimismo, se ha descubierto que la práctica de mindfulness puede ayudar a desarrollar en el estudiante el comportamiento prosocial (Wallmark et al., 2013; Donald et al., 2019; Iwamoto et al., 2020). Lander y Nahon (2016) encontraron que las intervenciones de mindfulness resultan útiles para honrar los propios valores. Por otra parte, Lucas (2015) enfatiza los beneficios de la intervención de mindfulness para activar las dimensiones éticas y sociales de los seres humanos, al conectar el bienestar emocional, el mindfulness y el comportamiento prosocial. You et al. (2020) detallan en su estudio que fomentar el comportamiento prosocial en la adolescencia temprana puede ser una intervención educativa eficaz. Iwamoto et al. (2020) abordan los beneficios neurofisiológicos del altruismo o de la prosocialidad. La cooperación es un comportamiento esencial en la construcción y el mantenimiento de las sociedades humanas, y las últimas dos décadas de experimentos en neurociencia cognitiva y economía del comportamiento han mejorado nuestra comprensión de los beneficios neurofisiológicos de la cooperación. La cooperación, la prosocialidad, el servicio desinteresado están asociados con áreas cerebrales que procesan la recompensa, las cuales se activan cuando el ser humano se siente útil, sin expectativa de favor o pago a cambio.

Lluch et al. (2022) estudian, en cinco continentes, las altas tasas de agotamiento emocional, despersonalización, baja realización personal y fatiga por compasión enfrentadas por la población, especialmente por los especialistas en salud. Como resultado de la pandemia, estos hallazgos pueden considerarse globales. Es crucial implementar estrategias preventivas para procesos como el burnout y la fatiga por compasión.

Figura 3

Violencia contemporánea y su relevancia en la vida universitaria



Nota. Elaboración propia basada en datos de Frankl, 1979; Galante et. al., 2018;

Guerrero-Martínez, et al. 2023; Iwamoto et al., 2020; Jay, 2021; Kabat-Zinn, 2013;

Kornfield, 2009; Kuchar et al., 2023; Levine, 2008; Long y Neff, 2018; Neff, 2003a; 2003b;

Neff et al., 2005; Pulido et al., 2011; Reavley, 2018; Reimers, 2024; Tamayo, 2021; Wallmark et al., 2013; Wolf y Serpa, 2015.

1.3 Tema Central

El tema central de este estudio es evidenciar la posible relación entre el mindfulness, la compasión y el comportamiento prosocial.

1.3.1 Objetivo General

Explicar el impacto de una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos.

1.3.1.1 Pregunta General. ¿Cuál es el impacto de una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos?

1.3.2 Objetivos Específicos e Hipótesis

A continuación, en la tabla 1 se describen los objetivos de investigación y sus respectivas hipótesis.

Tabla 1

Resumen de objetivos e hipótesis de investigación

Objetivo General		
Explicar el impacto de una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos.		
Objetivos Específicos	Pruebas estadísticas	Hipótesis
1. Diseñar y validar una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión, utilizando el modelo de self-compassion de Neff (2003; 2003a), para desarrollar habilidades de mindfulness, compasión y prosocialidad.	NA	NA
2. Identificar las diferencias entre la variable dependiente (comportamiento prosocial), las variables independientes (mindfulness y compasión) y las variables contextuales y sociodemográficas en los grupos experimental y control.	Pruebas no paramétricas	H0: La intervención diseñada y validada, mindfulness y compasión en acción, no tiene un impacto en el nivel de mindfulness, compasión y prosocialidad en los estudiantes universitarios mexicanos.
		H1: La intervención diseñada y validada: mindfulness y compasión en acción, tiene un impacto en el nivel de mindfulness, compasión y prosocialidad en los estudiantes universitarios mexicanos.
		H0: No existen diferencias significativas entre la variable dependiente (prosocial) y las variables sociodemográficas (carrera y género) y contextuales (frecuencia de práctica de mindfulness y nivel de compasión).
		H1: Sí existen diferencias significativas entre la variable dependiente (prosocial) y las variables sociodemográficas (carrera y género) y contextuales (frecuencia de práctica de

		mindfulness y nivel de compasión).
3. Identificar la correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos, posintervención, en los grupos experimental y control.	Correlación Spearman	H0: No existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo experimental.
		H1: Sí existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo experimental.
		H0: No existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo de control.
		H1: Sí existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo de control.
4. Evaluar el nivel de explicación de los constructos: mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial posintervención en estudiantes universitarios en los grupos experimental y control.	Regresión lineal	H0: Los constructos mindfulness y compasión no explican de forma significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo experimental y del grupo control.
		H1: Los constructos de mindfulness y compasión explican de manera significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo experimental y del grupo control.

1.4 Sesgos y Limitaciones

Sesgos

Sesgo metodológico. Es una investigación exclusivamente cuantitativa.

Sesgos de selección. La muestra fue por conveniencia; sin embargo, los alumnos pudieron verse influenciados por las recomendaciones o comentarios de sus compañeros que ya llevaron la materia.

Sesgo de información o de medición. A pesar del anonimato, responder instrumentos sobre prosocialidad y compasión en un contexto académico y solicitados por la figura de autoridad (docente) puede inclinar las respuestas hacia lo moralmente correcto y la deseabilidad social (Manterola y Otzen, 2015).

La comparación se realizó entre el grupo experimental, que formó parte de la materia de mindfulness para el bienestar, y el grupo de control, integrado por alumnos de la materia de educación para la paz. Se comparó con la asignatura de educación para la paz porque tiene

como objetivo fomentar la prosocialidad en los estudiantes. Hubiera sido interesante comparar con otro grupo de mindfulness para el bienestar.

Limitaciones

Diseño cuasiexperimental: La imposibilidad de asignar al azar a los estudiantes a los grupos limitó la capacidad del estudio para establecer causalidad estricta, ya que no se pudieron controlar por completo las variables preexistentes entre los grupos.

Medición por Autorreporte (vs. Conductual): El estudio midió la percepción de la prosocialidad mediante escalas, lo cual no siempre se correlaciona con la conducta de ayuda real en situaciones de la vida cotidiana. Puede existir una brecha entre la intención y la conducta (Holbrook, 2008).

Limitaciones de Tiempo y Recursos: Una intervención de siete semanas pudo ser suficiente para provocar cambios de estado; sin embargo, puede resultar limitada para modificar rasgos de personalidad estables o comportamientos prosociales arraigados.

Al carecer de una medición de seguimiento meses después de la intervención, se desconoce si los aprendizajes se mantienen o se desvanecen.

Limitaciones de Alcance: No se pueden generalizar los resultados a toda la población debido a la especificidad de la muestra.

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO TEÓRICO

2.1 Revisión de Literatura Contemporánea

La revisión sistemática de la literatura incluye 264 artículos. En los cuales se encontró que los países punteros en temas de mindfulness y compasión son: 51.9% Estados Unidos, 9.6% Inglaterra, 6.7% España, 3.8% Australia e Israel, entre otros (ver la figura 4). De la misma forma, los países con mayor investigación sobre prosocialidad son: 27.9% Estados Unidos, 14% España, 9.5% Argentina, 7% China, entre otros (ver la figura 5).

Figura 4

Países con relevancia en la investigación: mindfulness y compasión

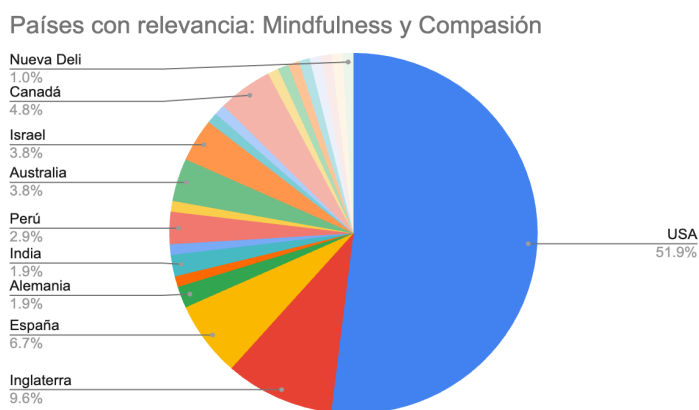
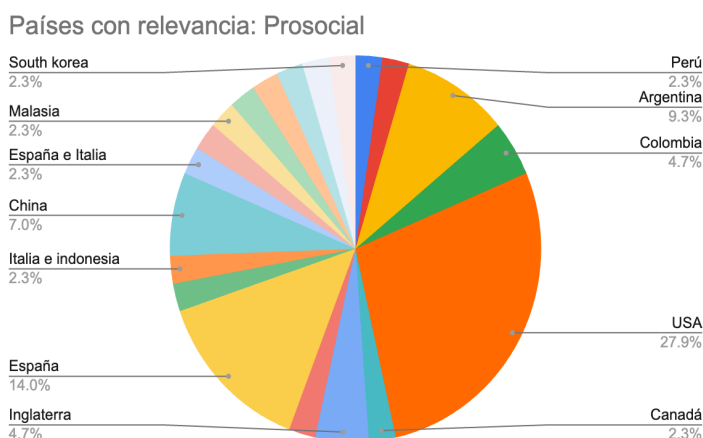


Figura 5

Países con relevancia en la investigación: prosocialidad



Con respecto al tipo de investigación, se encontró que el 43.3% corresponde a investigación de corte cuantitativo, el 37.5% a investigación cualitativa y, finalmente, el 2.9% a investigación mixta (ver la figura 6).

Figura 6

Tipo de investigación



Lander y Nahon (2016), Moscoso (2018), Arnold (2018) y Ergas (2019) coinciden en que la mayoría de las investigaciones existentes sobre este tema son de corte cuantitativo y algunas, de corte mixto. Arnold (2018) destaca la importancia de desarrollar más investigaciones de corte cualitativo que puedan captar y reflejar más a fondo los cambios internos experimentados por todas las personas que tengan alguna práctica de corte contemplativo.

Se encuentra saturación bibliográfica en todo lo relacionado con mindfulness para la gestión del estrés, así como en la aplicación del MBSR (mindfulness-based stress reduction), intervención creada por Jon Kabat-Zinn en 1979, fundador de la Clínica de Reducción de Estrés en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachusetts.

El siglo XXI ha sido un periodo de gran crecimiento en la investigación científica y en la práctica clínica de la mindfulness. La AMRA (American Mindfulness Research Association) reportó que entre 2019 y 2024 se publicaron entre 1284 y 1312 estudios empíricos sobre mindfulness (ver la tabla 2).

Tabla 2

Recuento de publicaciones en revistas académicas por año con "mindfulness" en el título, 1980-2024

Años	1980	1990	2000	2019	2020	2021	2022	2023	2024
No. de Estudios empíricos	0	3	10	1284	1342	1071	1270	1131	1312

Nota. American Mindfulness Research Association (2026).

Lo que representa un crecimiento exponencial en comparación con los años 2000 y 2001, en los que se divulgaron únicamente 10 y 8 estudios, respectivamente (AMRA, 2026). El crecimiento se debe principalmente al desarrollo de las ciencias neurocognitivas, que presentan una alta afinidad con el estudio y la práctica de la mindfulness. Hay 3 factores que han influido en y favorecido el desarrollo de este tema, así como han despertado el interés científico: 1) el avance tecnológico en neuroimágenes, particularmente en resonancia magnética funcional (functional magnetic resonance imaging, fMRI) y en tomografía por emisión de positrones (positron emission tomography, PET); 2) el auge del tema de la neuroplasticidad; y 3) la revolución genómica en relación con el concepto de epigenética (Moscoso, 2018). La investigación arroja que los dos modelos más estudiados científicamente han sido: la reducción del estrés basada en mindfulness (mindfulness-based stress reduction, MBSR) y la terapia cognitiva basada en mindfulness (mindfulness-based cognitive therapy, MBCT). Aplicados en múltiples contextos clínicos para el tratamiento de padecimientos crónicos, como los dolores físicos, la prevención de recaídas depresivas y, en general, la reducción del estrés.

En las últimas décadas, el interés por el estudio del mindfulness y la compasión ha crecido exponencialmente, tanto en contextos clínicos como no clínicos. Sus beneficios se extienden a las aulas, no solo por su impacto en el bienestar individual de los estudiantes, lo

cual ya es beneficioso para la comunidad académica, sino también por su potencial para fomentar comportamientos prosociales e impactar a comunidades enteras. Esta revisión literaria examina la evolución de los conceptos de mindfulness y compasión, su medición y las evidencias empíricas que los vinculan con el comportamiento prosocial. Este trabajo busca arrojar luz sobre mecanismos subyacentes que podrían ser promovidos para mejorar la cohesión social, el bienestar comunitario y predecir el comportamiento prosocial en entornos universitarios.

2.1.1 El Rol de Mindfulness y Compasión en la Educación Superior

De acuerdo con Delgado et al. (2020-II), las herramientas de mindfulness contribuyen a la formación integral del docente, lo cual es fundamental para crear espacios de aprendizaje integrales, significativos y de transformación. La práctica de mindfulness nos lleva al desarrollo del autoconocimiento como elemento clave de la inteligencia emocional, en el que se destacan tres aspectos principales: la intención, la atención y la actitud (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2005; Shapiro et al., 2012).

Ergas (2019) estudia las aplicaciones de mindfulness en la educación desde 3 perspectivas: mindfulness en la educación, mindfulness como educación y mindfulness a la educación.

1. **Mindfulness en la educación.** Es la forma más básica de la práctica de mindfulness. Busca fomentar el mejor funcionamiento del sistema educativo: consiste en crear aulas prosociales y en desarrollar relaciones saludables entre profesores y alumnos. El potencial de mindfulness en la educación como camino hacia una vida moral está claramente ahí; sin embargo, actualmente la mayoría de las investigaciones sobre mindfulness en la educación se limitan a la investigación cuantitativa y los resultados no logran transmitir la fenomenología de la experiencia en primera persona (Ergas, 2019). Arnold

(2018) coincide con Ergas (2019); la autora encuentra que las investigaciones de corte cuantitativo no reflejan los grandes beneficios personales experimentados por los individuos con una práctica regular de mindfulness. La autora desarrolló su tesis doctoral con base en una investigación de corte hermenéutico y fenomenológico. Su principal intención es identificar si una práctica de mindfulness constante tiene un efecto positivo en el sentido de vida del individuo. También busca identificar los valores resultantes de esta práctica y el impacto en el día a día del individuo.

El papel de la atención plena en la educación sugiere una variedad de contribuciones al bienestar, a las funciones cognitivas y a las competencias socioemocionales tanto de los estudiantes como de los profesores (Ergas 2019).

2. **Mindfulness como educación.** La concepción de la atención plena como educación se inspira en el apartado anterior, en el mindfulness en la educación y en los horizontes más amplios de la educación como camino. La práctica de la atención plena se posiciona tanto al servicio de los objetivos educativos como una actividad inherentemente valiosa dentro del currículo académico (O'Donnell, 2015). Esta concepción implica alejarse de la educación limitada por el "imperialismo económico" (Gilead, 2015); se basa en concepciones antiguas y contemporáneas de la educación haciendo hincapié en el carácter, la virtud, el autoconocimiento y el compromiso social.
3. **Mindfulness a la educación.** Finalmente mindfulness a la educación, se refiere a la participación en la atención plena con el propósito de criticar la educación. Practicar la atención plena de "algo" significa invocar la actitud de curiosidad y la mente de principiante, aplicándolas al contenido de la experiencia, manteniendo al mismo tiempo la conciencia de la experiencia

misma (Ergas 2019). La atención plena en entornos educativos y en planes de estudio podría verse desde una perspectiva diferente si se reflexiona sobre las formas en que estos pueden promoverla. La incorporación podría incluir: la indagación sensible y las prácticas contemplativas a lo largo del día, más allá de sólo ofrecer una intervención centrada en el bienestar emocional (O'Donnell, 2015).

Mindfulness, Compasión y la Calidad de Vida Universitaria. Dentro de los hallazgos más sobresalientes de Arnold (2018), destacan la experiencia y los efectos de la práctica de mindfulness a largo plazo. Como se comentó anteriormente, la autora realiza una investigación cualitativa de corte fenomenológico, a partir de entrevistas en profundidad a seis estudiantes universitarios en Inglaterra, practicantes de mindfulness. Su análisis indica la aparición de experiencias de interiorización intensas, que llevan a la reflexión e impactan positivamente la vida cotidiana y se extienden más allá de un efecto curativo. El estudio destaca hallazgos útiles para el diseño de programas seculares y para futuras investigaciones, en particular la incorporación de enfoques de compasión y los efectos de la práctica a largo plazo en la cohesión social. Asimismo, las investigaciones demuestran que la meditación contribuye al bienestar social y, cuando se practica con regularidad, tiene un impacto significativo en la calidad de las interacciones humanas. En dos ensayos aleatorizados que utilizaron métodos de evaluación ambulatoria en la vida diaria, los participantes que completaron la capacitación en meditación de atención plena reportaron una reducción de la soledad y una mayor frecuencia de interacción con otras personas, en comparación con los participantes de un grupo de control activo (Don et al., 2022).

Se ha demostrado que la práctica constante de técnicas contemplativas ayuda a reducir el cortisol (hormona del estrés) (Rojas Estapé, 2023). Lo que conecta con la idea de Neff y Germer (2017), quienes señalan que una práctica constante de compasión ayuda a disminuir

el autocrítico. Por su parte, Bruk et al. (2022) estudian a un grupo de estudiantes universitarios alemanes y observan que estos tienden a ser demasiado críticos con sus propias muestras de vulnerabilidad, mientras que cuando son observadores, evalúan las muestras de vulnerabilidad de los demás de manera bastante positiva. Coincidiendo con Brown (2010; 2012), quien afirma que los individuos tienden a ver la vulnerabilidad como una fortaleza en los demás y la perciben como una debilidad en sí mismos. Burck et al. (2022) proponen que la autocompasión podría amortiguar tales percepciones erróneas sobre las propias vulnerabilidades. Su hipótesis consiste en demostrar que cuando se enfrentan a situaciones desafiantes, las personas autocompasivas son amables consigo mismas, ven la adversidad como inevitable y afrontan las dificultades de sus circunstancias sin exagerar demasiado. Esta hipótesis ya ha sido evaluada por Neff (2003a; 2003b; 2005; 2011; 2015; 2022) y por Neff y Germer (2013; 2017) en diversos estudios. Los resultados mostraron que los estudiantes evaluados como menos compasivos veían la vulnerabilidad como una fortaleza en los demás y una debilidad en sí mismos. Por lo tanto, eran más duros al evaluar sus propios errores.

Mindfulness y compasión son constructos secularizados, originarios de la tradición budista, que han cobrado fuerza especialmente en el siglo XXI por las razones previamente explicadas. En la tradición católica existe un concepto bastante similar a la compasión: la “misericordia”. En palabras de Hernández (2025), la misericordia es una cualidad específicamente humana mediante la cual el hombre se conmueve ante las desgracias del prójimo y, de alguna forma, busca remediarlas. El significado más profundo se encuentra en la etimología de la palabra: *misericors*, derivado de *miserere*, es decir, “tener piedad”, y de *cor*, “corazón”. Sentimiento por el cual la miseria del otro toca el propio corazón. La misericordia es una característica de la afectividad humana: el sentimiento que experimenta quien se conmueve o siente compasión al contemplar el dolor ajeno. Es justo en este concepto donde se entrelazan dos tradiciones religiosas milenarias. La dimensión sobrenatural o

espiritual del ser humano ejerce un poder extraordinario sobre la mente y el cuerpo. Las personas que viven su fe (sea cual sea) con fidelidad y paz tienen una mayor calidad de vida. Los efectos de la práctica de mindfulness, o la oración de los cristianos o de los judíos, tienen los mismos efectos benéficos siempre y cuando se practiquen con aceptación y abandono (Rojas Estapé, 2023).

Por su parte, Bao et al. (2023) estudian el papel moderador de la atención plena (mindfulness) en la cocreación de la calidad de vida universitaria. Los autores señalan que las interacciones entre estudiantes y profesores son determinantes de la calidad de vida universitaria, así como las interacciones entre estudiantes. El estudio encontró que la atención plena (mindfulness) tiene un efecto positivo en las relaciones interpersonales tanto entre los estudiantes como con los profesores. La atención plena es un medio para facilitar las conductas de consumo consciente y la satisfacción vital de los estudiantes (Gupta y Verma, 2019), así como el bienestar psicológico, la adaptación a los sentimientos de incompetencia, las preocupaciones sobre el rendimiento y la falta de motivación, mediante su correlación con la reevaluación cognitiva y la resiliencia en estudiantes universitarios. Por lo tanto, este estudio contribuye a la literatura sobre la cocreación de la calidad de vida en la educación superior.

Por su parte, Mason et al. (2022) abordan por qué los profesionales de la educación superior se encuentran en una posición privilegiada para apoyar, entrenar y enseñar a los estudiantes a gestionar la ansiedad y el malestar emocional. Ellos enfocan su investigación en el qué, el porqué y el cómo apoyar a los estudiantes universitarios mediante la atención plena (mindfulness) y estrategias para reducir el estrés. La sugerencia es basarse en la experiencia adquirida en las disciplinas de la salud mental, la consejería y los asuntos estudiantiles. Se ofrecen prácticas basadas en la evidencia y técnicas concretas, respaldadas por las investigaciones más recientes sobre el cerebro y la neurociencia. La educación superior puede

ayudar a los estudiantes universitarios a comprender cómo tomar decisiones que contribuyan a su bienestar general. Uniyal y Shahnawaz (2024) estudian la relación entre el bienestar y el uso problemático de teléfonos inteligentes (UPTI), así como la atención plena y la autocompasión, como mediadores de dicha relación en 220 estudiantes universitarios en India. El bienestar tuvo un efecto directo e indirecto en el UPTI. Además, los resultados respaldaron un modelo de mediación serial, en el que se observó que el bienestar influye en el UPTI a través de la atención plena y la autocompasión, de forma secuencial. Los resultados ampliaron la teoría del uso compensatorio de internet (Compensatory Internet Use Theory, CIUT) para comprender el UPTI y sus implicaciones para su manejo.

Al mismo tiempo, Don et al. (2022) demuestran en su investigación que un entrenamiento en mindfulness y compasión tiende a influir positivamente en el bienestar social. Este estudio examinó la hipótesis de que el entrenamiento en atención plena y compasión predeciría una mayor conexión social. Además, este estudio examinó la hipótesis de que una menor variabilidad (mejor gestión de las emociones) tanto de las emociones positivas como de las negativas tiene un impacto positivo en la cohesión social. Los resultados sugieren: (a) que la práctica de mindfulness puede ayudar a suavizar los altibajos sociales a lo largo del tiempo; y (b) que puede hacerlo mediante su asociación con una menor variabilidad afectiva.

Kuchar et al. (2023) estudian estos mismos procesos, en atletas universitarios de alto rendimiento, los autores encuentran que un entrenamiento en mindfulness y compasión ayuda a los atletas a caminar de mejor forma el fracaso evitando la sobre identificación que normalmente le pega a la autoestima y esperanza. Los autores destacan que los atletas tienden a creer que la autocrítica es necesaria para evitar la complacencia; sin embargo, se ha comprobado que esto puede llevar a la ansiedad y al estrés. Por su parte, este estudio

demuestra que la autocompasión ayuda a los adolescentes atletas a sobrellevar mejor los fracasos.

Cormier et al. (2025) también estudian el ámbito del deporte, que consideran plagado de pérdidas, fracasos y decepciones. La autocompasión (el reconocimiento del propio sufrimiento y el deseo de aliviarlo) ofrece protección frente a experiencias psicológicas desadaptativas en el deporte. Los autores realizan una revisión exploratoria para actualizar y ampliar los resultados de la revisión de Röthlin et al. (2019). Una revisión exploratoria de estudios empíricos sobre el papel de la autocompasión en el ámbito del deporte competitivo. En general, los resultados indican que la autocompasión se asocia positivamente con diversos factores psicológicos beneficiosos en el deporte, en particular, con el bienestar, la búsqueda de la excelencia y la superación de los contratiempos. Al mismo tiempo, existen asociaciones negativas entre la autocompasión y factores menos beneficiosos, como la ansiedad, la depresión, la culpa, la vergüenza y la autocrítica. Por lo que Cormier et al. (2025) concluyen que las investigaciones futuras deberían centrarse en comprender mejor las posibles causas de estas asociaciones y en desarrollar teorías. Un mayor enfoque en los estudios de intervención también ayudaría a determinar cuándo y cómo se podría aplicar mejor la autocompasión en el ámbito deportivo.

Joss et al. (2025) estudian la autocrítica y la definen como un síntoma presente en diversos trastornos psicológicos, por lo que puede ser un objetivo principal en muchas afecciones psiquiátricas comunes. A menudo, surge en personas que sufrieron maltrato infantil, lo que aumenta el riesgo de desarrollar múltiples trastornos psiquiátricos resistentes a las intervenciones farmacológicas y psicológicas tradicionales. Este estudio piloto exploró los correlatos neuronales de la reducción del autojuicio tras un programa de intervención de autocompasión consciente de ocho semanas de duración en una muestra de 24 pacientes adultos con trastornos de ansiedad o depresión, de los cuales el 83% presentaba más de un

diagnóstico. Los resultados demostraron una reducción significativa del autojuicio tras la intervención, junto con un aumento de la autocompasión; en particular, los participantes con una puntuación superior a la mediana en el Cuestionario de Trauma Infantil mostraron una mejoría significativamente mayor que quienes tuvieron puntuaciones inferiores a la mediana. Se utilizó fMRI en estado de reposo para estudiar los correlatos neuronales y se demostró que una menor autocrítica, surgida después del entrenamiento en compasión, se relaciona con la reducción de la influencia del circuito del miedo en los procesos autorreferenciales, junto con una mayor regulación frontal de la red ejecutiva y de la red del lenguaje.

Tendhar, Thupten et al. (2024) estudian los problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios, que han aumentado significativamente en los últimos años. El propósito principal de su estudio fue explorar y describir la relación entre la autocompasión, la compasión por los demás y el bienestar general en una muestra de 651 estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años de una universidad urbana del noreste de Estados Unidos. Los estudiantes completaron una encuesta que incluía preguntas sobre su autocompasión, su compasión hacia los demás y su bienestar general. Los resultados mostraron que la autocompasión, la compasión por los demás y la sensación de bienestar están positivamente relacionadas entre sí. Las pruebas exploratorias para las diferencias de sexo mostraron que las mujeres reportaron tener una compasión significativamente mayor por los demás, mientras que los hombres reportaron una autocompasión sustancialmente mayor. Los autores discuten las implicaciones de los resultados y sugieren la necesidad de implementar más programas de educación en compasión en las instituciones de educación superior.

En la misma línea, Farmer et al. (2023) identificaron que la educación superior es particularmente exigente para los estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que a menudo presentan dificultades en la regulación emocional y corren un mayor riesgo de sufrir trastornos de internalización en comparación con sus

compañeros. La autocompasión es una habilidad asociada con la salud mental positiva y la regulación adaptativa de las emociones que podría ayudar a los estudiantes a manejar los desafíos emocionales de estudiar con TDAH. Los autores examinaron la relación entre los rasgos del TDAH y la autocompasión en estudiantes universitarios, así como el papel mediador de la autocompasión y de las dificultades en la regulación de las emociones en los resultados de salud mental. Los resultados confirman que los estudiantes universitarios con rasgos de TDAH experimentan mayores retos en la regulación emocional y, por ende, enfrentan mayores dificultades de salud mental que sus pares; asimismo, la investigación confirma que un entrenamiento en compasión podría ayudar a esta población a afrontar mejor los retos emocionales que presenta la vida universitaria.

Aunado a esto, Zarotti et al. (2020) dedican su investigación a comprobar si una práctica de mindfulness guarda una relación directa con la reevaluación cognitiva y la resiliencia en estudiantes universitarios. La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que consiste en replantear activamente un evento o situación para alterar la respuesta emocional asociada, lo que permite al ser humano contextualizar y gestionar sus emociones (Gross, 2015). Zarotit et al. (2020) encontraron una fuerte relación entre la reevaluación cognitiva, la resiliencia y la atención plena (mindfulness). Los autores concluyeron que, a medida que la preocupación por la salud mental de los estudiantes crece en todo el mundo, sus hallazgos sugieren que en el futuro se debería dar cada vez más consideración a la implementación de programas de entrenamiento en mindfulness dentro de la educación superior.

Ross y Ross (2025) estudiaron cómo la angustia, conceptualizada como una interacción entre las dificultades y la percepción del estrés, se relacionaba con la salud mental, si el tipo de angustia (social o no social) era relevante y si el apoyo percibido y la autocompasión atenuaban dichas relaciones. La muestra fue de 185 estudiantes de una

universidad mediana del sureste de Estados Unidos a través de una encuesta que incluía: preguntas centradas en la percepción de las dificultades y el estrés, la salud mental (ansiedad, depresión, felicidad y amor por la vida), el apoyo social percibido y la autocompasión. Como lo predijeron los autores, los estudiantes que reportaron más dificultades y estrés, así como aquellos que reportaron menos apoyo y autocompasión, se encontraban en peor situación en cuanto a salud y bienestar mentales. Si bien los autores no respaldaron su hipótesis sobre los efectos de amortiguación, sí encontraron que el apoyo percibido y la autocompasión son beneficiosos, independientemente de los niveles de dificultad y estrés.

2.1.2 El Comportamiento Prosocial en la Educación Superior

Las investigaciones sobre prosocialidad van en aumento; esto se debe principalmente a que la mayoría de las investigaciones han evidenciado beneficios psicológicos importantes en las personas que las realizan. Por su parte, Rosli y Perveen (2021) demuestran en su investigación que la conducta prosocial tiene un efecto significativo en el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. Estos hallazgos coinciden con varios estudios previos realizados en diversas poblaciones y países. Este estudio tuvo como objetivo comprender la importancia de la conducta prosocial y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Universidad Sultan Idris (UPSI) en Malasia. Participaron 156 estudiantes universitarios. Se trata de un estudio cuantitativo que utiliza una encuesta en línea para recabar los datos. Los participantes completaron un cuestionario que incluía información demográfica, la Escala de Prosocialidad de Caprara et al. (2005) y la Escala de Bienestar Psicológico creada en 1989 por Carol Ryff. Los resultados revelaron una correlación positiva entre la conducta prosocial y el bienestar psicológico.

La investigación de Wang et al. (2021) examinó la relación entre la inteligencia emocional y el comportamiento prosocial y construyó un modelo para su interacción examinando el efecto mediador del apoyo social y el efecto moderador de la autoestima. La

muestra fue de 742 estudiantes universitarios de entre 18 y 20 años del noreste de China, quienes completaron una encuesta que midió la Escala de Inteligencia Emocional desarrollada por Salovey y Mayer en 1989, la Escala de Medición de Tendencias Prosociales (versión china), la Escala de Apoyo Social Percibido elaborada por Zimet et al. (1988) y la Escala de Autoestima desarrollada en 1965 por Morris Rosenberg. Los resultados mostraron que: (1) la inteligencia emocional predice positivamente el comportamiento prosocial; (2) el apoyo social medió parcialmente la relación entre la inteligencia emocional y el comportamiento prosocial; y (3) la autoestima moderó el efecto directo de la inteligencia emocional sobre el comportamiento prosocial y la relación entre el apoyo social y el comportamiento prosocial. Es decir, cuando la autoestima de los estudiantes universitarios era mayor, el efecto del apoyo social en la promoción del comportamiento prosocial se intensificaba. Por lo tanto, los resultados sugieren que, bajo la influencia de factores internos y externos, existe un efecto indirecto de la inteligencia emocional sobre la prosocialidad. Este hallazgo podría proporcionar una base teórica para diseñar cursos de salud mental dirigidos a estudiantes universitarios y para fomentar el comportamiento prosocial en las universidades.

Las investigaciones sobre prosocialidad han llegado a analizar su capacidad para actuar como un factor protector frente a los problemas de adicción. En específico, la investigación de Esparza-Reig (2020) analiza las variables implicadas en la conducta prosocial y la capacidad de esta para actuar como un agente protector frente a los problemas de adicción al juego. En un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y correlacional, con una muestra de 258 adultos jóvenes universitarios con una edad media de 20.95 años. Se aplicaron las escalas de: Escala Breve de Afrontamiento Resiliente (Brief Resilient Coping Scale), Escala de Prosocialidad (Caprara et al., 2005) y South Oaks Gambling Screen (un cuestionario psicológico empleado para detectar casos de jugadores patológicos en población normal). Esta investigación ofrece un modelo explicativo de las

conductas prosociales y de los problemas de adicción al juego, y los resultados revelan que, efectivamente, las actividades prosociales pueden actuar como agentes protectores frente a las adicciones al juego.

La prosocialidad puede ser un elemento clave para mejorar la salud emocional del ser humano y, por ende, traducirse en bienestar social. El medio para promover la prosocialidad puede ser la educación. Roche y Escotorín (2021) realizan un estudio basado en más de 30 años de experiencia en programas de transferencia internacional de prosocialidad aplicada. Los autores presentan el vínculo teórico y aplicado entre educación emocional y los comportamientos prosociales con una revisión teórica que explica y justifica la relación bidireccional que existe entre ambos constructos. Según los autores, no existe bienestar emocional sin un contexto de desarrollo prosocial. Los autores resaltan la necesidad de diseñar políticas educativas que integren la educación emocional con la prosocialidad como un constructo único, para alcanzar una educación emocional orientada al bienestar y a la salud mental de los estudiantes, así como a la mejora de la convivencia social.

Las intervenciones en los entornos educativos pueden ser un medio idóneo para llevar la prosocialidad a las aulas. Este apartado se centra en la prosocialidad en los entornos universitarios; sin embargo, todo ello puede aplicarse a distintas esferas sociales, no solo a la educativa. Al respecto, Hu et al. (2023) investigaron el desarrollo de las diferencias individuales en el comportamiento prosocial entre adolescentes desde la perspectiva de la psicología positiva. Ellos encontraron que las intervenciones destinadas a promover el desarrollo interpersonal positivo de los adolescentes deben centrarse conjuntamente en el desarrollo de activos externos positivos, como los climas escolares y familiares de apoyo, y en activos internos, como la autoestima y la esperanza. Los autores destacaron que las actividades prosociales ayudan al adolescente a mejorar su autoestima y su esperanza. Haidt

(2024) señala que los adolescentes involucrados en actividades altruistas o activistas reportan niveles más altos de felicidad y una mayor motivación para la vida.

La investigación de Mesurado et al. (2019) resalta que la mayoría de las investigaciones se centran en reducir la conducta disfuncional, ya que se ha encontrado que la conducta prosocial inhibe la conducta agresiva. Sin embargo, existe un hueco en las intervenciones dirigidas a promover conductas positivas. Ellos realizan un metaanálisis de investigaciones en español, inglés y portugués para examinar los efectos de las intervenciones de conducta prosocial en la promoción de la conducta prosocial y en la reducción de la conducta agresiva. Los resultados indican que los programas de intervención que promueven la conducta prosocial tienen un efecto moderado, mientras que para la prevención de conductas agresivas, presentan altos niveles de efectividad. Estos resultados aportarían evidencia empírica sobre la utilidad y la eficacia de estos programas desde un enfoque positivo, proclive a fortalecer los recursos positivos.

Se ha demostrado que la conducta prosocial beneficia tanto a las personas como a la sociedad. Por ello, Baumsteiger (2019) desarrolla una nueva intervención integral para fomentar la conducta prosocial. La muestra fue de 116 adolescentes y adultos jóvenes del sur de California, EE.UU. La intervención combinó actividades como ver un video inspirador, practicar conductas prosociales y reflexionar sobre cómo estas se relacionan con los valores personales. Los resultados mostraron que la intervención fue eficaz para mejorar la conducta prosocial. Asimismo, la investigadora destaca siete constructos directamente relacionados con la conducta prosocial: 1) *notar*, es decir, la capacidad de observar y darse cuenta de la necesidad de la otra persona; 2) la *empatía*, la capacidad de comprender las experiencias de los demás, de sentir el dolor de otra persona, lo que Neff (2003a, 2003b) denomina como compasión. De acuerdo con Baumsteiger (2019), cuando las personas comprenden mejor el sufrimiento ajeno, es más probable que se esfuercen por aliviarlo; 3) esto genera un *sentido*

de responsabilidad social: las personas son más propensas a comportarse de forma prosocial cuando sienten que cuidar a los demás es su deber personal; 4) *sentido de agencia*: se refiere a la percepción de control que una persona tiene sobre su entorno. Este elemento es fundamental para motivar y reforzar el comportamiento prosocial; cuando las personas creen que pueden marcar la diferencia, son más propensas a actuar (Caprara y Steca, 2005); 5) *core values*, que el comportamiento empate con los valores centrales, es decir las personas con una fuerte identidad prosocial creen que ayudar a los demás no es solo un acto, sino que representa su esencia; y finalmente 6) *actos discretos de prosocialidad*, implica que la prosocialidad se convierta en un hábito, repetir cualquier acción a lo largo del tiempo disminuye la cantidad de energía cognitiva necesaria para planificar y ejecutar la conducta, por lo que se vuelve más automática, adicional a esto, debe existir un "ciclo de retroalimentación positiva" bien documentado entre la conducta prosocial y las emociones positivas: ayudar a los demás suele poner a las personas de buen humor, lo que a su vez las hace más propensas a ayudar a los demás. Estos resultados tienen importantes implicaciones y ofrecen pautas para promover los hábitos prosociales entre poblaciones jóvenes, de modo que la sociedad en general se vea positivamente impactada.

Por su parte, la investigación de Tendhar y Bueno de Mesquita (2020) examina los beneficios potenciales de la educación en la compasión para mejorar las actitudes prosociales, la salud mental y el bienestar entre los estudiantes universitarios. Los autores destacan que actualmente las instituciones de educación superior se basan en políticas que suelen estar sesgadas hacia objetivos materialistas, currículos de ciencias y matemáticas, y exámenes estandarizados que pueden promover la motivación extrínseca y las conductas individualistas de los estudiantes, sin embargo esto no es suficiente para contrarrestar los efectos negativos de la experiencia actual de muchos adultos jóvenes, especialmente estudiantes universitarios estadounidenses, los cuales experimentan: altos niveles de estrés, depresión, ansiedad,

ciberacoso y violencia sexual. La revisión de Tendhar y Bueno de Mesquita (2020) destaca los desafíos actuales de salud mental que enfrentan los estudiantes universitarios y sus causas, y propone posibles soluciones para abordar estos problemas, examinando la eficacia de la educación en compasión y los enfoques de formación para establecer un entorno de aprendizaje educativo más seguro, saludable, feliz e inclusivo que conduzca a mejores conductas prosociales y una salud mental positiva.

De la misma forma, Bayne y Shillington (2025) coinciden con Tendhar y Bueno de Mesquita (2020) sobre la realidad que enfrentan los estudiantes universitarios en general, no sólo estadounidenses, los cuales se enfrentan a una multitud de factores estresantes únicos que pueden afectar su salud mental y bienestar. Ellos encuentran, a través de una revisión exploratoria de la literatura, que la participación en actividades prosociales es una forma de proteger la salud mental de los estudiantes y, asimismo, la conducta prosocial es una posible estrategia para promover resultados positivos en la salud de los estudiantes universitarios.

En investigaciones contemporáneas se ha encontrado que la prosocialidad puede mejorar de muchas formas los entornos sociales. Por su parte, Arias (2021) evaluó la efectividad de un programa de conducta prosocial en un grupo de estudiantes universitarios de una universidad privada de Arequipa, Perú. Trabajó con una muestra de 26 estudiantes con conductas que han transgredido las normas, a quienes dividió en dos grupos: experimental y control. Su investigación destaca que la conducta prosocial es un excelente potenciador de la moralidad, la felicidad, la satisfacción con la vida y las emociones positivas.

Asimismo, Reig-Aleixandre et al. (2024) plantean que las universidades deben afrontar los retos sociales y preparar a sus estudiantes para ser futuros profesionales socialmente responsables. Su investigación profundiza en la responsabilidad social y examina cómo promoverla entre los estudiantes universitarios. En concreto, analiza si el comportamiento prosocial y los valores morales son variables predictoras y estudia si estos

últimos son variables mediadoras entre el comportamiento prosocial y la responsabilidad social de los estudiantes universitarios. La muestra fue de 193 estudiantes universitarios españoles de 19 años; se aplicaron tres escalas: la Escala de Responsabilidad Social del Estudiante Universitario, validada por García-Ramos et al. (2016a); la Escala de Medidas de Tendencias Prosociales, de Carlo y Randall (2002); y la Escala de la Importancia de los Valores Personales y Profesionales, de Obispo-Díaz (2022). Los resultados de los modelos de regresión mostraron que tanto el comportamiento prosocial como los valores morales contribuyeron significativamente a explicar el 30.2% de la responsabilidad social del estudiante universitario. Esto sugiere que los programas universitarios que buscan ayudar a la comunidad y fomentar el descubrimiento de valores son eficaces para desarrollar la responsabilidad social.

Por su parte, Bailie et al. (2023) estudian el voluntariado como una forma de comportamiento prosocial que ha sido reconocida por sus beneficios positivos para los estudiantes de medicina. Sin embargo, resaltan que existe una falta de investigación sobre qué influye en los estudiantes para que se ofrezcan como voluntarios durante y después de desastres climáticos. En su estudio participaron 36 estudiantes en los grupos focales (incluidos los 34 que completaron la encuesta); estos demostraron altos niveles de comportamiento prosocial y estuvieron dispuestos a ser voluntarios. El sentido de obligación moral fue la principal razón para el voluntariado, mientras que la preocupación por su seguridad física y psicológica, y la falta de conocimientos sobre aspectos clave de su formación, fueron las razones más contundentes para no continuar con el voluntariado. Los estudiantes reportaron estrés personal, ansiedad y trauma durante este período, y se observaron asociaciones significativas entre los impactos autoevaluados en su bienestar. Este estudio amplía la teoría del comportamiento prosocial al aplicar el modelo de Byrne et al. (2022) en el contexto del voluntariado de estudiantes de medicina durante las grandes

inundaciones de 2022 en Australia. Se identifican las barreras que impiden el comportamiento prosocial junto con las estrategias propuestas para abordarlas.

2.1.3 La Intersección entre Mindfulness, Compasión, el Comportamiento Prosocial y el Bienestar Psicológico en Universitarios

Específicamente, Donald et al. (2019) dedican su investigación a evidenciar y medir si la práctica de mindfulness genera o promueve el comportamiento prosocial. Los autores destacan 5 puntos importantes:

1. La atención plena puede fomentar el comportamiento prosocial al aumentar la capacidad de los individuos para mantener y dirigir la atención. En contextos sociales, una mayor capacidad de atención puede aumentar la probabilidad de que un individuo perciba las necesidades de los demás, lo que incrementa la probabilidad de que responda a ellas.
2. Las prácticas de mindfulness se asocian con una mayor conciencia de las sensaciones corporales (o interoceptiva), lo que puede aumentar la conciencia de los individuos sobre las necesidades de los demás en el entorno social.
3. La atención plena puede cambiar la experiencia afectiva de un individuo, ayudándolo a gestionar emociones generalmente etiquetadas como negativas (miedo, enojo, culpa, estrés, frustración, etc.) de tal forma que esta introspección activa redes neuronales asociadas con emociones prosociales.
4. La atención plena, al mejorar la regulación afectiva del individuo, le permite gestionar la angustia personal cuando se enfrenta al sufrimiento de otra persona, lo que incrementa la probabilidad de respuestas compasivas y conductualmente flexibles ante dichas situaciones.
5. La atención plena puede mejorar la expresión del comportamiento prosocial al percibir los pensamientos como eventos mentales en lugar de verdades

literales, lo que significa que es menos probable que las suposiciones y los prejuicios inhiban la expresión del comportamiento de ayuda.

Mindfulness, compasión y comportamiento prosocial son constructos que están apareciendo cada vez más en las investigaciones sobre el bienestar psicológico. Lee et al. (2021) realizan un estudio longitudinal que examina tanto la compasión hacia los demás como la compasión hacia uno mismo como predictores de la salud física y mental. Los resultados abarcan siete años de estudio y demuestran que las personas con altos niveles de compasión hacia sí mismas también la tienen hacia los demás. Estas personas experimentan mejor bienestar físico, bienestar mental, menos sentimientos de soledad y tienen mayor facilidad para conectar con personas de su entorno a lo largo de la vida adulta.

Barchelot et al. (2025) encuentran que el bienestar psicológico y la conducta prosocial permiten profundizar tanto en la experiencia individual como en la interacción con el entorno. Esta investigación analiza la relación entre el bienestar psicológico y la conducta prosocial en una muestra de 108 estudiantes universitarios de psicología, tanto voluntarios como no voluntarios de actividades prosociales, con un enfoque cuantitativo correlacional. Los instrumentos aplicados fueron la escala de prosocialidad de Caprara et al. (2005) y el instrumento de bienestar psicológico creado en 1989 por Carol Ryff y adaptado por Díaz et al. (2006). Los resultados mostraron altos niveles de conducta prosocial, empatía y apoyo emocional en la muestra general; no se evidenció correlación entre las variables ni diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio. Se concluye que la población muestra resultados similares independientemente del grupo al que pertenece; no se evidencian diferencias intergrupales entre los estudiantes de psicología y esto se puede deber a que en general hay ciertas carreras que por su enfoque son más prosociales que otras.

Por otra parte, Haller et al. (2022) y Donald (2019) coinciden en que la prosocialidad contribuye positivamente a la salud emocional del ser humano. La investigación de Donald

(2019) demuestra que la práctica constante de mindfulness puede generar comportamientos prosociales o altruistas. Haller et al. (2022) destacan que los comportamientos prosociales experimentados durante la pandemia contribuyeron significativamente a mejorar la calidad de vida de las personas. Las personas que se involucraron de alguna forma en alguna actividad altruista, no dejaron de enfrentar el estrés, sin embargo tuvieron mayor resiliencia y flexibilidad psicológica para caminar los restos de la pandemia. Al mismo tiempo, Iwamoto et al. (2020) recalcan que la práctica de mindfulness reduce la ansiedad, la depresión, el estrés y mejora la regulación emocional debido a la modulación de la actividad en sustratos neuronales. Adicionalmente, los autores demuestran que la atención plena desencadena la conducta prosocial, un componente de la cooperación social, especialmente entre sujetos con una baja disposición inicial a contribuir.

Rojas Estapé (2021) señala que la experiencia de ayudar a otros reduce la actividad en los centros cerebrales del estrés y de la amenaza, incluidos la amígdala, la corteza cingulada anterior dorsal y la ínsula anterior. Por el contrario, el comportamiento prosocial estimula las zonas asociadas a la recompensa y a la atención.

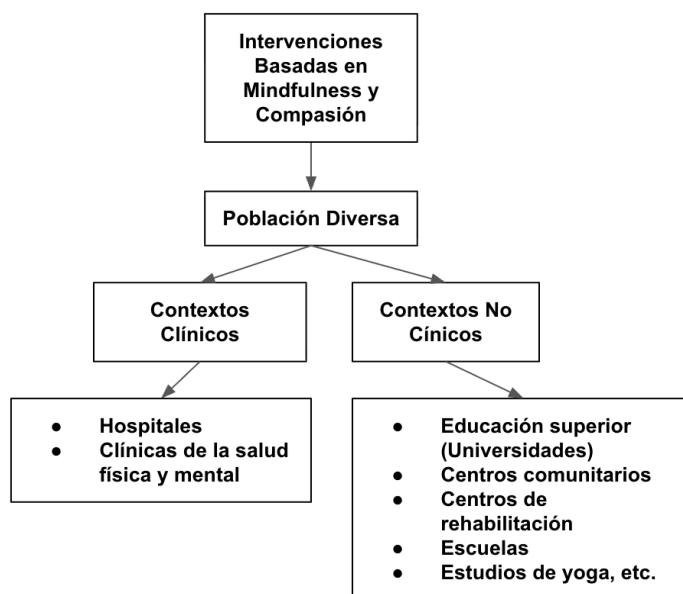
Por lo tanto, se concluye que los entrenamientos en mindfulness y compasión son intervenciones prometedoras destinadas a mejorar los resultados de salud física y mental en entornos universitarios, así como a actuar como detonantes importantes del comportamiento prosocial.

2.1.4 Fundamentación de Intervenciones Basadas en Mindfulness y Compasión

2.1.4.1 Tipología de Intervenciones. Como se puede observar en la figura 7, una intervención basada en mindfulness y compasión puede aplicarse a poblaciones diversas; existen dos caminos: intervenciones clínicas y no clínicas.

Figura 7

Tipología de intervenciones basadas en mindfulness y compasión



A continuación, se describen las diferencias entre estos dos tipos de intervención (ver la tabla 3). Haciendo hincapié en que la intervención aquí propuesta es de corte no clínico.

Tabla 3

Diferencias entre intervenciones clínicas e intervenciones no clínicas

Tipos de intervención	Clínica	No clínica
Tipo de investigación	Experimental	cuasiexperimental
Personal que interviene	Profesionales de la salud física y mental capacitados como psicólogos, psiquiatras, médicos y terapeutas.	Instructores de meditación y mindfulness, terapeutas basados en el arte, entrenadores de vida, consejeros holísticos, entre otros.
Escenario de aplicación	Hospitales y clínicas de salud física y mental.	Centros comunitarios, escuelas, centros de rehabilitación o consultorios privados.
Técnicas de intervención	Empleo de medicamentos, productos biológicos, dispositivos, regímenes, procedimientos o enfoques educativos de diagnóstico, preventivos o terapéuticos únicos o combinaciones de ellos.	Programa, política o intervención que podrá aplicarse con fines educativos.

Diagnóstico	Implica diagnóstico y tratamiento en trastornos de salud física o mental.	No implica el diagnóstico o tratamiento de trastornos de salud física o mental.
Forma de aplicación	Aplicación a participantes de forma estándar y controlada.	Desarrollo natural del programa de intervención.
Objetivo	Esfuerzo por cambiar algún resultado. Medir beneficios o efectos perjudiciales de la implementación.	Abarca medidas preventivas, intervenciones de apoyo y la promoción del bienestar general.

Nota. Tabla 3. Es una recopilación de lo escrito por Baer (2003), Aronson (2004), Rosenbaum (2005), Vallin (2021) y Friedman et al. (2023).

Intervenciones Clínicas. De acuerdo con Friedman et al. (2023), un ensayo clínico debe emplear una o más técnicas de intervención. Estos pueden ser medicamentos, productos biológicos, dispositivos, regímenes, procedimientos o enfoques educativos de diagnóstico, preventivos o terapéuticos únicos o combinaciones de ellos. Las técnicas de intervención deben aplicarse de forma estándar a los participantes para cambiar algún resultado. En palabras de Aronson (2004), un ensayo clínico es una investigación o serie de investigaciones que consiste en la administración de uno o más medicamentos. Productos de una descripción particular, a uno o más pacientes, en dónde hay evidencia de que los medicamentos, y los productos finales de esa descripción tienen efectos que pueden ser beneficiosos para el paciente o pacientes en cuestión y la administración del producto o productos es con el fin de determinar si, o a qué medida, el producto tiene, o los productos tienen, aquellos o cualquier otro efecto, ya sea beneficioso o perjudicial.

El trabajo clínico en el ámbito del bienestar mental se refiere a las intervenciones y los tratamientos proporcionados por profesionales capacitados, como psicólogos, psiquiatras, consejeros y terapeutas. Estas personas generalmente reciben formación, capacitación y licencias formales para diagnosticar y tratar trastornos de salud mental. El trabajo clínico emplea enfoques y técnicas basados en la evidencia para abordar problemas específicos de salud mental (Vallin, 2021).

En la literatura actual, las intervenciones clínicas basadas en mindfulness se describen con creciente frecuencia; la diversidad parece crecer rápidamente. Según Baer (2003), más de 240 hospitales y clínicas en los Estados Unidos y en el extranjero ofrecen programas de reducción del estrés basados en mindfulness (Mindfulness-based stress reduction, MBSR) desde 1997, uno de los programas más difundidos a nivel mundial, junto con la terapia cognitiva basada en mindfulness (Mindfulness-based cognitive therapy, MBCT) (Moscoso, 2018).

Intervenciones No Clínicas. Rosenbaum (2005) hace referencia a los estudios observacionales como experimentos naturales o cuasiexperimentos. Un tratamiento es un programa, una política o una intervención que, en principio, puede aplicarse o denegarse a cualquier tema en estudio. Una variable medida antes del tratamiento no se ve afectada por el tratamiento y se denomina covariable. Una variable medida después del tratamiento puede haber sido afectada por el propio tratamiento y se denomina resultado.

El trabajo no clínico dentro del bienestar mental abarca una gama más amplia de actividades y funciones que contribuyen al bienestar mental sin implicar típicamente el diagnóstico o el tratamiento de trastornos de salud mental. Esto puede abarcar medidas preventivas, intervenciones de apoyo y la promoción del bienestar general. Los profesionales no clínicos a menudo trabajan en entornos como centros comunitarios, escuelas, centros de rehabilitación o consultorios privados. Pueden incluir practicantes de arte terapéutico, entrenadores de vida, consejeros holísticos, así como instructores de meditación y mindfulness, entre otros (Vallin, 2021).

2.1.4.2 Mindfulness Informado en Trauma. La definición de trauma ha evolucionado y se ha ampliado en las últimas cuatro décadas, a medida que ha aumentado el conocimiento sobre las experiencias de vida que causan malestar psicológico (Gradus y Galea, 2022). En palabras de Brach (2003), el trauma surge en una situación en la que el

sistema nervioso se ve abrumado y nuestras estrategias normales de afrontamiento no funcionan. Rojas Estapé (2023) establece que para que exista un trauma se ha de cumplir la teoría del doble golpe: el primer golpe es el evento perturbador propiamente dicho, el acontecimiento traumático en sí; y para que este se asiente en la vida ha de sobrevenir un segundo golpe que proviene de ciertos comportamientos del entorno que pueden implicar, rechazo, o abandono, estigmatización, asco, menosprecio o humillación, siendo la incompreensión un fenómeno común a todos ellos.

La práctica de mindfulness sensible al trauma o informada sobre el trauma implica que el instructor(a) de mindfulness tenga una comprensión básica del trauma en el contexto de su trabajo. Un programa, organización o sistema que esté informado sobre el trauma se da cuenta del impacto generalizado del trauma y comprende caminos potenciales para la recuperación; reconoce los signos y síntomas de trauma en clientes, familias, personal y otros involucrados con el sistema; responde integrando plenamente el conocimiento sobre el trauma en las políticas, procedimientos y prácticas; y busca resistir activamente la retraumatización (Treleavan, 2018).

Si bien las prácticas de meditación, y en particular la práctica de la atención plena (mindfulness), son generalmente seguras y tienen resultados beneficiosos abrumadores, también pueden catalizar problemas psicológicos desafiantes. Los meditadores también pueden hacer un uso indebido de estas herramientas en formas contrarias a los objetivos de la psicoterapia. Adicionalmente, pueden existir condiciones fisiológicas en las que las prácticas de meditación, incluida la atención plena (mindfulness), están contraindicadas o sólo deben utilizarse con gran precaución (Schlote, 2015).

Para las personas que han experimentado un trauma, la práctica de la meditación puede exacerbar los síntomas de estrés traumático. Es decir, pueden experimentar flashbacks, mayor excitación emocional y disociación, es decir, desconectarse de los pensamientos, las

emociones y las sensaciones físicas. Al mismo tiempo, la meditación puede ser un recurso invaluable para los sobrevivientes de traumas. Las investigaciones han demostrado que la práctica de mindfulness y meditación puede fortalecer la conciencia corporal, aumentar la atención y la capacidad para regular las emociones; todas estas habilidades son vitales para la recuperación del trauma. La práctica de meditación y atención plena también puede respaldar métodos bien establecidos para el tratamiento del trauma, ayudando a las personas a encontrar estabilidad ante los síntomas (Treleavan, 2018).

2.1.4.3 Principios y Componentes de las Intervenciones No Clínicas. La atención plena (mindfulness), así como la meditación, puede cultivarse mediante prácticas formales o informales.

- a. **Prácticas formales.** La práctica formal de mindfulness puede considerarse que tiene lugar cuando los practicantes dedican tiempo específico a la meditación y la atención plena, mediante actividades como el escaneo corporal, la meditación sentada y el movimiento consciente. Un momento del día está reservado para realizar esta actividad en específico.
- b. **Prácticas informales.** La práctica informal de meditación y de atención plena implica tejer la atención plena en las rutinas del día a día y llevar la conciencia plena a las actividades cotidianas, como comer conscientemente o lavar los platos conscientemente (Birtwell et al., 2019). No se reserva un momento del día, sino que, durante el día, se practica hacer las actividades rutinarias lo más atento posible.

Existen ciertos lineamientos que se deben seguir cuando se realiza una intervención no clínica o un taller introductorio de mindfulness y meditación, los cuales han sido retomados de Treleavan (2018), Schlote (2015) y de los lineamientos de mindfulness

informado en trauma del Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP; Sounds True y Greater Good Science Center, 2023)².

- a. **Formación del instructor.** El instructor o maestro de mindfulness y meditación debe contar con conocimientos básicos sobre trauma y ser capaz de identificar y modular cualquier situación de sobresalto emocional en los asistentes. Se hablará más de la formación del instructor en el capítulo 4.
- b. **Tiempo.** Al tratarse de un ambiente no clínico, como salones de clase, estudios de yoga, centros comunitarios, centros de readaptación, etc., las prácticas o ejercicios de meditación deben ser relativamente cortos, de entre 10 y 15 minutos como máximo. No se busca alcanzar la profundidad de una intervención clínica.
- c. **Ambiente.** Crear un ambiente contenido, seguro, con buena ventilación e iluminación. Se busca crear un espacio en el que los participantes puedan exponer sus dudas y reflexiones con libertad. El instructor necesita estar atento a las necesidades de los participantes y fomentar un ambiente inclusivo y de respeto mutuo.
- d. **Alternar entre prácticas formales e informales.** Es recomendable alternar entre prácticas formales e informales, lo que permite a los participantes probar diferentes estilos de meditación, sin ciclarse en un solo estilo. Asimismo, se deben ofrecer a los participantes diferentes alternativas a lo largo de las distintas prácticas de meditación. Por ejemplo, si algún participante no se siente seguro cerrando los ojos, se le puede ofrecer mantener los ojos abiertos observando algún punto fijo, entre otras variantes que el instructor puede ofrecer.

²MMTCP es un programa profesional de dos años para enseñar prácticas basadas en la conciencia y la compasión impartido por el Greater Good Science Center de la Universidad de Berkeley California y Sounds True (dentro de sus profesores destacan PhD. Jack Kornfield y PhD. Tara Brach).

2.1.5 Justificación del Vacío de Investigación

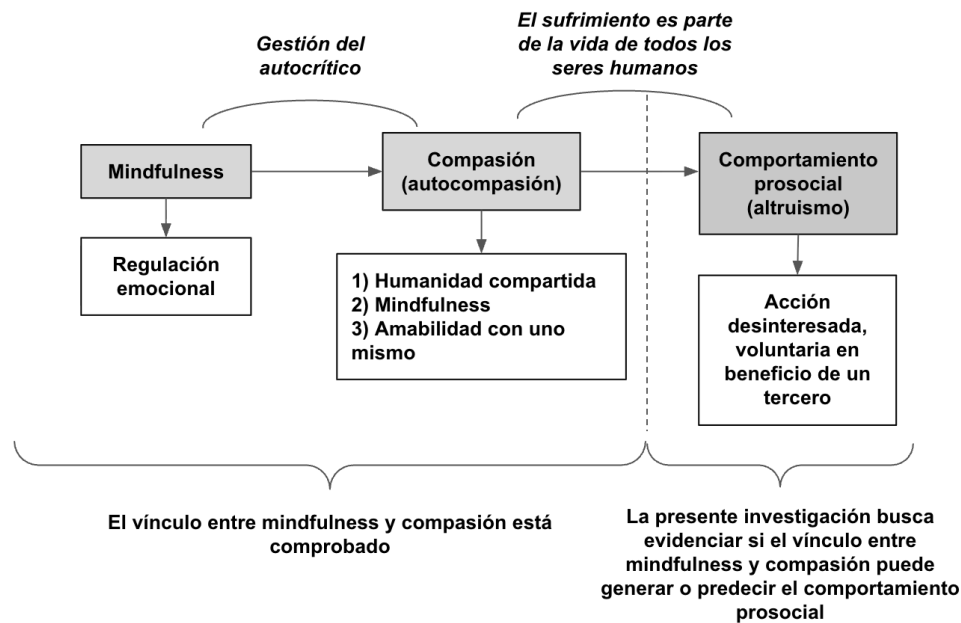
La presente revisión de la literatura ha permitido establecer una sólida base teórica que fundamenta la relación entre los constructos: mindfulness, compasión y comportamiento prosocial. Sin embargo, el vacío radica en si la práctica de mindfulness y compasión podría o no predecir el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios.

La bibliografía aquí descrita nos habla del vínculo entre el mindfulness y la compasión. Para que exista la compasión, es necesaria la existencia de mindfulness, esta capacidad que puede desarrollar el ser humano para estar presente en lo que siente y piensa en el momento en que sucede. Eso incluye estar consciente de su propio sufrimiento y, mediante un diálogo gentil, intentar consolarse. En la medida en que el ser humano es capaz de autogestionarse y caminar de forma sana su sufrimiento (mindfulness + compasión), en esa medida será capaz de estar para un tercero que sufre (Neff, 2003a; 2003b).

En la figura 8 se observa la relevancia de la presente investigación. El vínculo entre mindfulness y compasión ya ha sido comprobado. Existe saturación bibliográfica al respecto, como se mostró en la revisión de la literatura; sin embargo, la relación entre estos dos constructos y el comportamiento prosocial ha sido poco estudiada. La presente investigación busca evidenciar si el vínculo entre mindfulness y compasión puede generar o predecir el comportamiento prosocial.

Figura 8

Vacío y vínculo entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial



La práctica de mindfulness ayuda al estudiante universitario en esta gestión emocional adecuada, dando lugar a la autocompasión, esta capacidad de atender su sufrimiento de forma gentil, lo que le permite caminar de forma sana el autocrítico y el fracaso (Kuchar et al., 2023). De esta misma forma, esta práctica podría promover el comportamiento prosocial en el estudiante. Retomando los hallazgos de las investigaciones aquí listadas, todo parece indicar que podría, dado que la compasión por uno mismo no es diferente a la compasión por los demás (Neff 2003a; 2003b), por lo que se podría inferir que una persona que es compasiva puede ser a su vez una persona con tendencia al comportamiento prosocial. Sin embargo, esta parte no ha sido explorada en su totalidad; no se han encontrado investigaciones recientes que vinculen el mindfulness, la compasión y el comportamiento prosocial. Se infiere, a partir de las investigaciones revisadas, que el comportamiento prosocial puede ser el resultado de una gestión emocional adecuada, es decir, una capacidad que el ser humano puede desarrollar para atender a un tercero que sufre.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Teoría de Compasión de Kristin Neff

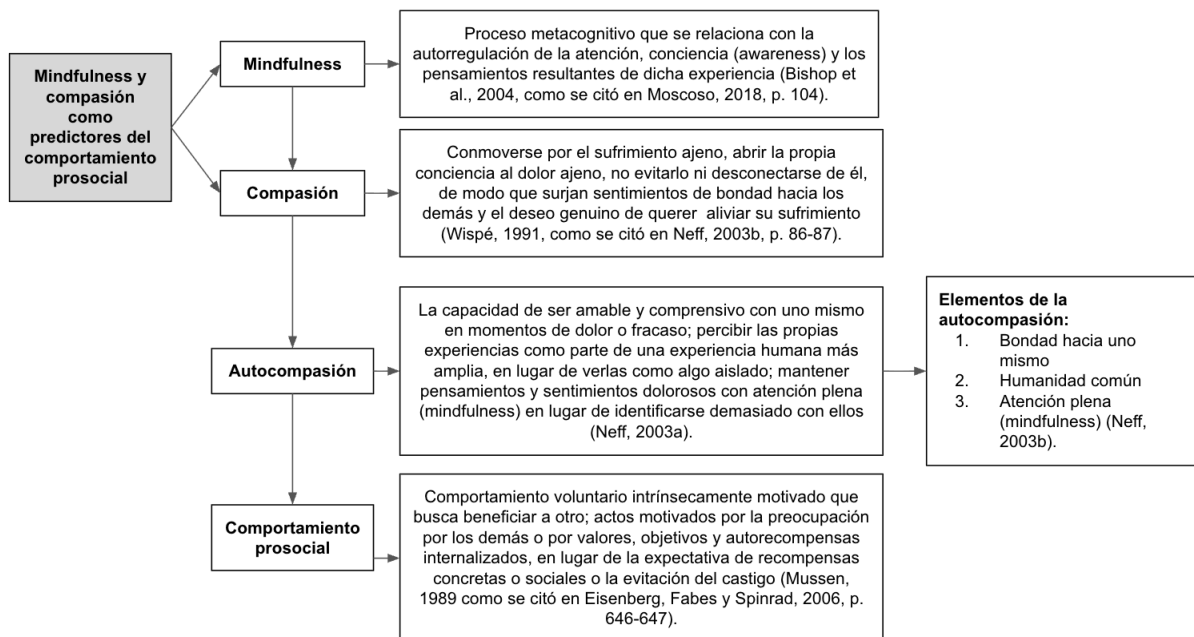
La presente investigación se basa conceptualmente en la teoría de la compasión de Kristin Neff. En su teoría, Neff entiende la compasión y la autocompasión como sinónimos; asimismo, el constructo de mindfulness está vinculado a la compasión y no se entiende uno sin el otro. De la misma forma, la investigadora destaca tres elementos de la compasión: 1) bondad hacia uno mismo; 2) humanidad común; 3) atención plena (mindfulness). Finalmente, Neff destaca que la compasión es el resultado de una gestión emocional adecuada (mindfulness) (Neff & Germer, 2013; Neff, 200a, 2003b). Esta teoría empata con el objetivo general de la investigación, ya que ve la compasión como una capacidad que puede desarrollar el individuo, partiendo de una gestión emocional adecuada, la cual puede resultar de una práctica constante de mindfulness y, por ende, propiciar el comportamiento prosocial.

2.2.2 Evolución y Definición de los Constructos: Mindfulness, Compasión, y Comportamiento Prosocial

A continuación, se detallan los conceptos utilizados como base de la presente investigación; ver la figura 9. Así como las definiciones a las que llega la investigadora al realizar el presente trabajo, mediante la metodología de construcción de conceptos de Tapia Cortes y Cardona Torres (2021).

Figura 9

Definiciones de los constructos: mindfulness, compasión y comportamiento prosocial



2.2.2.1 El Constructo de Mindfulness. Mindfulness y compasión son conceptos traídos de la meditación budista e incorporados a Occidente en un contexto secular (Wolf y Serpa, 2015; Rojas Estapé, 2023). Las definiciones de mindfulness (atención plena) se han ido enriqueciendo y modificando a medida que se han publicado más estudios. Se puede definir según Neff (2003b) como un estado equilibrado de conciencia que evita los extremos de sobreidentificación y disociación con la experiencia, e implica la visión clara y la aceptación de los fenómenos mentales y emocionales a medida que surgen. Kabat-Zinn (2013) lo define como la conciencia (awareness en inglés), cultivada prestando atención de forma sostenida y particular, intencional, en el momento presente y libre de prejuicios. Moscoso (2018) realizó una exhaustiva comparación de las distintas definiciones de mindfulness. Concluyendo que Bishop et al. (2004) ofrecen una definición que representa un avance significativo en el desarrollo científico de mindfulness. Lo definen como un proceso metacognitivo relacionado con la autorregulación de la atención, la conciencia (awareness) y los pensamientos derivados de dicha experiencia. Lo cual Moscoso (2018) considera una

valiosa contribución al campo de la psicoterapia, al afrontamiento cognitivo del estrés y a la reducción del estrés emocional. Rojas Estapé (2023) lo define como el arte de observar intencionadamente y atentamente nuestra conciencia. Supone un examen mental con el fin de discernir qué hace enfermar nuestra mente y qué la cura. Ver la tabla 4, donde se presentan las dimensiones de la conceptualización de mindfulness.

Tabla 4

Dimensiones de la conceptualización de mindfulness

Concepto	Mindfulness	Categoría			
		Autor	Definición	Proceso mental	Formas de practicar
Neff (2003b)	Estado equilibrado de conciencia que evita los extremos de sobreidentificación y de disociación con la experiencia, e implica una visión clara y la aceptación de los fenómenos mentales y emocionales a medida que surgen.		Estado equilibrado de conciencia		Visión clara y aceptación de los fenómenos mentales y emocionales.
Bishop et al. (2004)	Proceso metacognitivo relacionado con la autorregulación de la atención, la conciencia (awareness) y los pensamientos derivados de dicha experiencia.		Proceso metacognitivo	Autorregulando la atención y los pensamientos.	
Kabat-Zinn (2013)	La conciencia (awareness en inglés), cultivada prestando atención de forma sostenida y particular, intencional, en el momento presente y libre de prejuicios.		Conciencia	Prestando atención de forma sostenida y particular, intencional y libre de prejuicios.	
Rojas Estapé (2023)	El arte de observar intencionadamente y atentamente nuestra conciencia. Supone un examen mental con el fin de discernir qué hace enfermar nuestra mente y qué la cura.		Examen mental		Discernimiento para identificar qué hace enfermar nuestra mente y qué la cura.
Haro-Maza (2026)	Proceso metacognitivo de autorregulación de la atención que puede desarrollar el ser humano para observar sensaciones, emociones y pensamientos en el momento en que los experimenta y generar una respuesta asertiva.		Proceso metacognitivo de autorregulación de la atención.	Observando sensaciones, emociones y pensamientos en el momento en que los experimenta.	Genera respuestas asertivas.

Para fines de esta investigación, mindfulness se entiende como el proceso metacognitivo de autorregulación de la atención que puede desarrollar el ser humano para observar sensaciones, emociones y pensamientos en el momento en que los experimenta y generar una respuesta asertiva (Haro-Maza, 2026).

2.2.2.2 El Constructo de la Compasión. Adela Cortina, filósofa española que ha trabajado el concepto de la compasión desde diferentes ángulos, la define como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y evitar su sufrimiento. La compasión es productiva, es intencionada, sabe qué quiere y está dispuesta a compartir el sufrimiento de un tercero, hasta el límite de sus fuerzas y aun más allá de ese límite. Implica ponerse en el lugar de quien sufre y comprometerse a evitar su sufrimiento hasta más allá de lo posible. Cortina considera la compasión un elemento fundamental de la ética cosmopolita y un motor de la justicia social (Sánchez Pachón, 2015). La compasión, según Aristóteles, es cierta pena por un mal que aparece como grave y penoso en quien no lo merece y que podría padecer uno mismo o alguno de los allegados (Fuentes Valdebenito, 2023). La misericordia y la compasión se entienden como sinónimos en esta investigación; tal como lo cita Sobrino (1992), todo depende del ejercicio de la misericordia. De ella depende la salvación trascendente, pero también el vivir ya en la historia como seres humanos salvados. El ser humano se realiza como ser humano cabal en la misericordia. La misericordia surge espontáneamente ante el sufrimiento ajeno. Ante el dolor, la misericordia hace que el ser humano tome partido.

Para Kornfield (2009) y Brach (2020; 2020a), mindfulness no se puede entender sin este segundo elemento, que es la compasión. Ellos describen la compasión como la segunda ala del mindfulness. Hacen la analogía con un ave, siendo el ser humano el ave que necesita de estas dos alas para volar: mindfulness y compasión. De la misma forma, Neff y Dahm (2015) explican que la compasión es un concepto relacionado y complementario de la atención plena (mindfulness). Para ser compasivo consigo mismo, es necesario reconocer y

aceptar que se está sufriendo, lo que implica que la atención plena es un componente fundamental de la autocompasión.

Para Wispé (1991), como se citó en Neff (2003b, p. 86-87), la compasión implica sentirse conmovido por el sufrimiento de los demás, abrir la propia conciencia al dolor ajeno, no evitarlo ni desconectarse de él, de modo que surjan sentimientos de bondad hacia los demás y el deseo de aliviar su sufrimiento. Neff (2003b) agrega que tener compasión también implica ofrecer comprensión y amabilidad a los demás cuando fallan o cometen errores, en lugar de juzgarlos con dureza. Finalmente, cuando sientes compasión por otro, significa que te das cuenta de que el sufrimiento, el fracaso y la imperfección forman parte de la experiencia humana compartida.

Neff (2003b) toma el concepto de la compasión y crea un nuevo constructo que es la autocompasión (self-compassion). Para Neff et al. (2005), tener compasión por uno mismo no es distinto de tenerla por los demás. Neff (2003a) define la autocompasión como la capacidad de ser amable y comprensivo con uno mismo en momentos de dolor o fracaso; percibir las propias experiencias como parte de una experiencia humana más amplia, en lugar de verlas como algo aislado; mantener pensamientos y sentimientos dolorosos con atención plena (mindfulness) en lugar de identificarse demasiado con ellos. Al enfrentarse a dificultades vitales o a errores, fracasos e incompetencias personales, la autocompasión responde con amabilidad en lugar de una autocrítica severa, reconociendo que la imperfección forma parte de la experiencia humana compartida (Neff y Dahm, 2015).

Para Neff (2003b) y Neff y Dahm (2015), la autocompasión tiene tres componentes principales:

- a. **Bondad o amabilidad hacia uno mismo.** En lugar de ser duramente autocrítico, el ser humano se apoya y se comprende. El diálogo interno es amable y alentador, en lugar de ser duro y menospreciador. Esto significa que,

en lugar de castigarse continuamente por no ser lo suficientemente bueno, el ser humano reconoce con amabilidad que está haciendo lo mejor que puede. De igual manera, cuando las circunstancias externas son desafiantes y difíciles de soportar, el ser humano se reconforta y se cuida. Se conmueve ante su propia angustia, de modo que surgen sentimientos cálidos y el deseo de aliviar su propio sufrimiento (Neff y Dahm, 2015).

- b. **Humanidad común.** El ser humano percibe sus propias experiencias como parte de la vida humana. Esto implica reconocer que todos los seres humanos fallan. La imperfección y el error son parte de la experiencia, una realidad básica de la vida compartida con todos los demás seres humanos. El ser humano comprende que no está solo ante la imperfección; al contrario, las imperfecciones son las que convierten a todas las personas en miembros de pleno derecho de la raza humana. Al recordar la experiencia humana compartida, el ser humano se siente menos aislado al experimentar dolor (Neff y Dahm, 2015).
- c. **Atención plena (mindfulness).** El ser humano es capaz de mantener los pensamientos y sentimientos dolorosos en una conciencia equilibrada, en lugar de identificarse con ellos. La autocompasión implica que el ser humano es consciente (mindful) de sus pensamientos y emociones negativas y las aborda con equilibrio y ecuanimidad. Cuando el ser humano es consciente (mindful), se abre experiencialmente a la realidad del momento presente sin juicios, evasión ni represión (Bishop et al., 2004). La atención plena es crucial para la práctica de la autocompasión. El ser humano necesita estar dispuesto a reconocer y experimentar sus pensamientos y emociones dolorosas para, después, poder abrazarse con compasión (Neff y Dahm, 2015).

Neff (2003b) propone que los tres componentes de la autocompasión son conceptualmente distintos, pero también se superponen y tienden a generarse mutuamente. Por ejemplo, la actitud de aceptación propia de la práctica de mindfulness ayuda a disminuir el autojuicio y proporciona la comprensión necesaria para reconocer nuestra humanidad común. De igual manera, la autocompasión disminuye el impacto de las experiencias emocionales negativas, facilitando la atención plena (mindfulness). Comprender que el sufrimiento y los fracasos personales se comparten con los demás reduce el grado de autoculpa, a la vez que ayuda a frenar el proceso de sobreidentificación. Por lo tanto, la autocompasión se entiende mejor como una experiencia única, compuesta por partes que interactúan entre sí.

La autocompasión es una actitud emocionalmente positiva que puede proteger contra las consecuencias negativas del autocrítico, del aislamiento y de la mente rumiante (como la depresión). Debido a su naturaleza no evaluativa e interconectada, también puede contrarrestar las tendencias hacia el narcisismo, el egocentrismo y la comparación social descendente que se han asociado con los intentos de mantener la autoestima (Neff, 2003a; 2003b).

En la presente investigación, la compasión y la autocompasión se tomaron como conceptos intercambiables. A veces se hace referencia a la compasión hacia uno mismo como compasión y, en otras ocasiones, como autocompasión. El constructo a investigar es “compasión” en su sentido más amplio. Ver la tabla 5, donde se presentan las dimensiones de la conceptualización de la compasión.

Tabla 5*Dimensiones de la conceptualización de la compasión*

Concepto	Compasión	Categoría			
		Autor	Definición	Capacidad	Motivación
Aristóteles (Fuentes Valdebenito, 2023)	Cierta pena por un mal que aparece como grave y penoso en quien no lo merece, que podría padecer uno mismo o alguno de los allegados.		Capacidad de experimentar pena por otro que sufre.	Testigo del dolor ajeno.	
Wispé (1991), como se citó en Neff (2003b, p. 86-87)	Sentirse conmovido por el sufrimiento ajeno, abrir la propia conciencia al dolor de terceros, sin evitarlo ni desconectarse de él, de modo que surjan sentimientos de bondad hacia los demás y el deseo de aliviar su sufrimiento.		Capacidad para sentirse conmovido por el sufrimiento de los demás.	Testigo del dolor ajeno y el deseo de aliviar su sufrimiento.	
Sobrino (1992)	La misericordia y la compasión se entienden como sinónimos. El ser humano se realiza como ser humano cabal en la misericordia. La misericordia surge espontáneamente ante el sufrimiento ajeno. Ante el dolor, la misericordia hace que el ser humano tome partido.		Capacidad que surge espontáneamente ante el sufrimiento ajeno.	Testigo del dolor ajeno.	Misericordia y compasión son sinónimos.
Neff (2003a)	Capacidad para ser amable y comprensivo con uno mismo en momentos de dolor o fracaso; percibir las propias experiencias como parte de una experiencia humana más amplia, en lugar de verlas como algo aislado; mantener pensamientos y sentimientos dolorosos con atención plena (mindfulness) en lugar de identificarse demasiado con ellos.		Capacidad para ser amable y comprensivo consigo mismo en momentos de dolor o de fracaso.		Amabilidad con uno mismo, experiencia humana compartida y mindfulness.
Neff (2003b)	Ofrecer comprensión y amabilidad a los demás cuando fallan o cometen errores, en lugar de juzgarlos con dureza. Finalmente, cuando sientes compasión por otro, significa que te das cuenta de que el sufrimiento, el fracaso y la imperfección forman parte de la experiencia humana compartida.		Capacidad para ofrecer comprensión y amabilidad a los demás cuando estos fallan o cometen errores.	Testigo del dolor ajeno y del deseo de aliviar su sufrimiento.	Experiencia humana compartida.
Neff et al. (2005)	Tener compasión de uno mismo no es diferente de tenerla por los demás.				

Kornfield (2009) y Brach (2020; 2020a)	Mindfulness no se puede entender sin este segundo elemento, que es la compasión. Ellos describen la compasión como la segunda ala del mindfulness. Hacen la analogía con un ave, siendo el ser humano el ave que necesita de estas dos alas para volar: mindfulness y compasión.			Mindfulness
Adela Cortina, (Sánchez Pachón, 2015)	La capacidad de ponerse en el lugar del otro y evitar su sufrimiento. Elemento fundamental de la ética cosmopolita y motor de la justicia social.	Capacidad para ponerse en el lugar del otro.		Elemento fundamental de la ética cosmopolita y motor de la justicia social.
Neff y Dahm (2015)	Concepto relacionado y complementario de la atención plena (mindfulness). Para ser compasivo consigo mismo, es necesario reconocer y aceptar que se está sufriendo, lo que implica que la atención plena es un componente fundamental de la autocompasión. Al enfrentarse a dificultades vitales o a errores, fracasos e incompetencias personales, la autocompasión responde con amabilidad en lugar de una autocrítica severa, reconociendo que la imperfección forma parte de la experiencia humana compartida.	Capacidad para reconocer el sufrimiento en uno mismo o en los demás y para enfrentar los errores y fracasos con amabilidad.	Es necesario ser capaz de reconocer y aceptar que se está sufriendo.	Mindfulness y experiencia humana compartida.
Haro-Maza (2026)	Capacidad que puede desarrollar el ser humano, a partir de una gestión emocional adecuada (mindfulness), para reconocer y procesar de forma sana su propio dolor (error, fracaso o miedo), de tal forma que, cuando es testigo del dolor ajeno, surge un sentimiento genuino que lo mueve a la acción para intentar aliviarlo. El dolor ajeno mueve al ser humano a la acción, pues se entiende que forma parte de la experiencia humana compartida.	Capacidad que el ser humano puede desarrollar para reconocer y procesar de forma sana su propio dolor.	El reconocimiento del sufrimiento (error, fracaso o miedo) como parte de la existencia humana.	Mindfulness y experiencia humana compartida.

Para fines de esta investigación, la compasión se entiende como una capacidad que puede desarrollar el ser humano, a partir de una gestión emocional adecuada (mindfulness), para reconocer y procesar de forma sana su propio dolor (error, fracaso o miedo), de tal forma que, cuando es testigo del dolor ajeno, surge un sentimiento genuino que lo mueve a la acción

para intentar aliviarlo. El dolor ajeno mueve al ser humano a la acción, pues se entiende que forma parte de la experiencia humana compartida (Haro-Maza, 2026).

2.2.2.3 El Constructo del Comportamiento Prosocial. La conducta prosocial es un acto voluntario destinado a ayudar o beneficiar a otra persona o a un grupo de personas (Eisenberg y Mussen, 1989). Esta definición de 1989 de Eisenberg y Musse se amplía con Bergin et al. (2003) y Chen et al. (2019) en la investigación de Hu et al. (2023), quienes definen el comportamiento prosocial como un acto voluntario que beneficia a otros o promueve relaciones armoniosas con los demás. Se sostiene que la prosocialidad es una característica central del éxito adaptativo humano, ya que fomenta la cooperación y la cohesión entre grupos (Fehr y Fischbacher, 2003). El comportamiento prosocial se ha definido como “comportamiento voluntario destinado a beneficiar a otro” (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006, p. 646-647). En otras palabras, el comportamiento prosocial se refiere a las contribuciones de los individuos a los demás y a la sociedad; se considera un aspecto crucial para el funcionamiento saludable de la sociedad y está influido por una variedad de factores psicológicos, culturales y situacionales (Donald et al., 2019). Layous et al. (2016) encuentran evidencia que respalda un ciclo de retroalimentación positiva entre actividades positivas, amabilidad y bienestar. Los investigadores realizaron una intervención que involucró la escritura de cartas de gratitud y descubrieron que las actividades positivas sirven como desencadenantes, es decir, predijeron un mayor esfuerzo prosocial, lo que a su vez predijo un mayor bienestar inmediatamente después de la intervención y en un seguimiento de dos semanas.

Asimismo, Bergin et al. (2003) encuentran como resultado de sus grupos focales que la investigación tradicional no ha abordado ni enfatizado la diversidad de conductas prosociales destacadas en los adolescentes jóvenes. Dichos comportamientos incluyen: defender a los demás, alentar a otros, ayudar a otros a desarrollar habilidades, incluir a

quienes quedaron excluidos, tener sentido del humor, así como facilitar la regulación emocional de los demás. Este último punto se ha planteado como un componente importante del comportamiento prosocial en los adolescentes.

De la misma forma, Haller et al. (2022) destacan que incluso cuando se experimentan complicaciones de una crisis global como lo fue la pandemia por COVID-19, el comportamiento prosocial ocurre consistentemente en todo el mundo. El comportamiento prosocial se asocia con un mayor bienestar en todos los sentidos. Haller et al. (2022) enfatizan que los esfuerzos políticos futuros deberían crear formas de incorporar a la red social de las personas competencias psicológicas maleables, con el fin de facilitar y promover el comportamiento prosocial en todas las regiones. Ver la tabla 6, donde se presentan las dimensiones de la conceptualización del comportamiento prosocial.

Tabla 6

Dimensiones de la conceptualización de comportamiento prosocial

Concepto	Prosocialidad	Categoría		
		Autor	Definición	Capacidad
Eisenberg y Mussen (1989)	La conducta prosocial es un acto voluntario destinado a ayudar o beneficiar a otra persona o a un grupo de personas.	Comportamiento voluntario y desinteresado.	Ayudar o beneficiar a un tercero.	Desinterés en la recompensa.
Mussen (1989) como se citó en Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006, p. 646-647)	Es el comportamiento voluntario, intrínsecamente motivado, que busca beneficiar a otro: actos motivados por la preocupación por los demás o por valores, objetivos y autorrecompensas internalizados, en lugar de la expectativa de recompensas concretas o sociales, o de la evitación del castigo.	Comportamiento voluntario, intrínsecamente motivado, que busca beneficiar a otro.	Ayudar o beneficiar a un tercero.	Desinterés en la recompensa o el castigo.
Bergin et al., 2003 y Chen et al. (2019)	Comportamiento voluntario con la intención de beneficiar a otros o de promover relaciones armoniosas con los demás.	Comportamiento voluntario y desinteresado.	Ayudar o beneficiar a un tercero.	
Fehr y Fischbacher (2003)	Es una característica central del éxito adaptativo humano, ya que fomenta la cooperación y la cohesión entre los grupos.	Es una característica central del éxito adaptativo humano,		

Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006, p. 646-647).	Comportamiento voluntario destinado a beneficiar a otro.	Comportamiento voluntario y desinteresado.	Ayudar o beneficiar a un tercero.	Desinterés en la recompensa.
Donald et al. (2019)	Se refiere a las contribuciones de los individuos a los demás y a la sociedad; se considera un aspecto crucial para el funcionamiento saludable de la sociedad y está influido por una variedad de factores psicológicos, culturales y situacionales.	Contribuciones de los individuos a los demás y a la sociedad.		Variedad de factores psicológicos, culturales, y situacionales
Haro-Maza (2026)	Comportamiento voluntario, desinteresado en beneficio de un tercero, que parte de una gestión emocional adecuada (mindfulness), motivado por la compasión, la capacidad de ver la necesidad o el dolor de otro, que busca genuinamente el bienestar del prójimo.	Comportamiento voluntario, desinteresado en beneficio de un tercero.	La compasión, la capacidad de ver la necesidad o el dolor de otro.	Gestión emocional adecuada (mindfulness) y compasión.

Para fines de esta investigación, el comportamiento prosocial se entiende como el comportamiento voluntario, desinteresado, en beneficio de un tercero, que parte de una gestión emocional adecuada (mindfulness), motivado por la compasión, la capacidad de ver la necesidad o el dolor de otro, que busca genuinamente el bienestar del prójimo (Haro-Maza, 2026).

2.2.2.4 Vínculos entre los Constructos: Mindfulness, Compasión,

Comportamiento Prosocial y Violencia Contemporánea

Tabla 7

Dimensiones de la conceptualización de violencia contemporánea

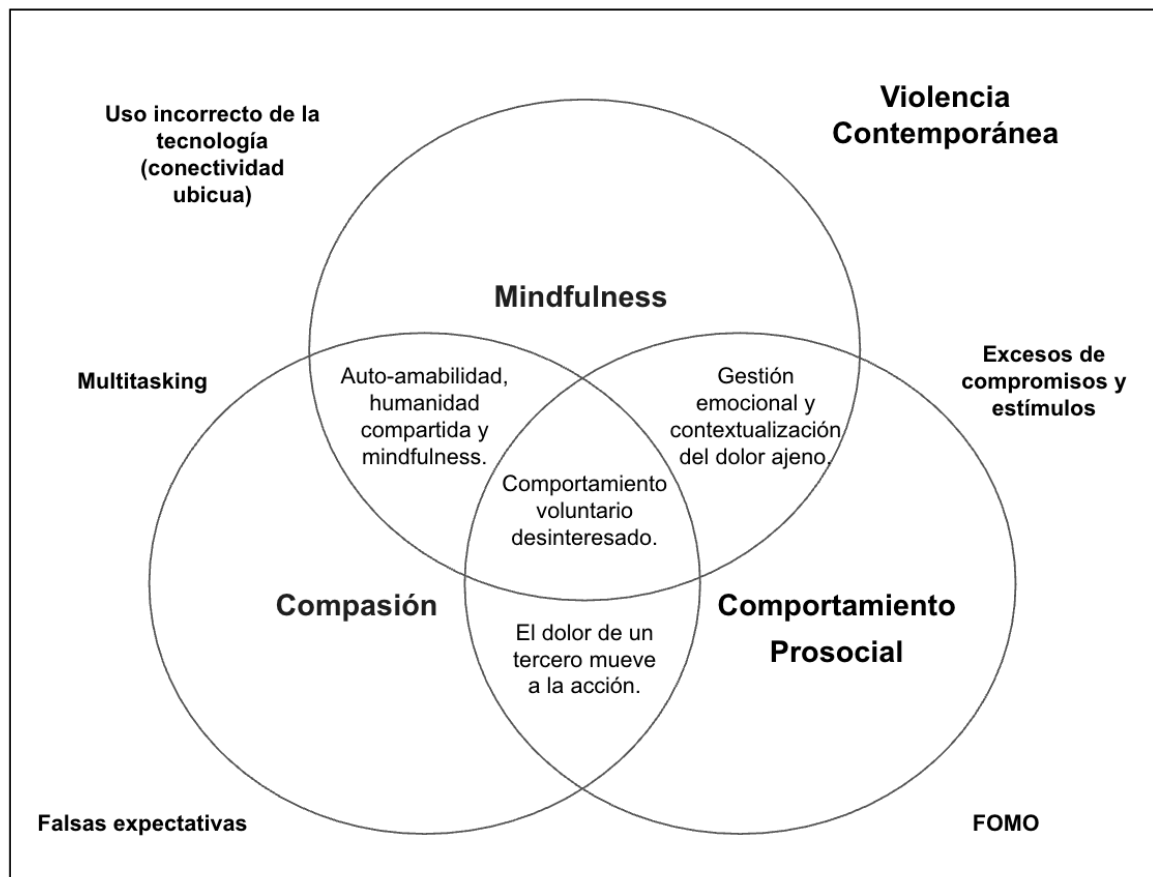
Concepto	Violencia contemporánea	Categoría		
Autor	Definición	Componentes	Temporalidad	Población impactada
Levine (2008)	La cultura de afluencia: el materialismo y la excesiva atención a la competencia, que originan ansiedad, narcisismo e inseguridad.	Materialismo y la competencia	Siglo XXI	Adolescentes y adultos jóvenes.
Kabat-Zinn (2013) y Kornfield (2009).	Involucra el exceso de compromisos y estímulos; el uso indebido de la tecnología; falsas expectativas sobre lo que se puede hacer y lo que no; y el miedo a perder la experiencia.	Exceso de compromisos, uso indebido de la tecnología, FOMO.	Siglo XXI	A todos por igual.
Jay (2021)	El miedo a perderse la experiencia (fear of missing out, FOMO).	El miedo de perderse la experiencia	Siglo XXI	A la población viviendo sus 20's
Rojas Estapé (2021; 2023)	Involucra la multitarea (multitasking) y la fragmentación de la atención al atender varias cosas a la vez, lo que vuelve menos eficientes nuestros procesos mentales.	La multitarea (multitasking)	Siglo XXI	A todos por igual.
Haro-Maza (2026)	Es la violencia normalizada en el siglo XXI, que impacta desde el infante hasta el adulto mayor. Involucra el exceso de compromisos y estímulos, el uso indebido de la tecnología (conectividad ubicua), el multitasking, las falsas expectativas sobre lo que se puede lograr y lo que no, y el miedo a perderse la experiencia (FOMO).	Exceso de compromisos y estímulos, uso inadecuado de la tecnología (conectividad ubicua), multitasking, falsas expectativas sobre lo que se puede lograr y lo que no, y miedo a perderse la experiencia (FOMO).	Siglo XXI	Desde el infante hasta el adulto mayor.

Nota. En la tabla 7 se presentan las diferentes definiciones de violencia contemporánea, hasta llegar a la definición creada con base en esta investigación por Haro-Maza (2026), bajo la metodología de construcción de conceptos de Tapia Cortes y Cardona Torres (2021).

Por su parte, la figura 10 muestra los puntos de intersección entre los constructos investigados en el presente trabajo.

Figura 10

Integración de los constructos: mindfulness, compasión y prosocialidad



En 2010 se llevó a cabo el primer entrenamiento en mindfulness y compasión (Mindfulness-based Self-compassion Program, MSC) y dos años después se completó un ensayo aleatorizado y controlado del programa (Neff y Germer, 2013). Actualmente, cientos de profesores capacitados en todo el mundo imparten MSC (Germer y Neff, 2019).

Long y Neff (2018) encontraron en su estudio que la autocompasión puede ayudar a los estudiantes a sentirse lo suficientemente seguros como para ser vulnerables, participar en el aula, formular preguntas, buscar ayuda, así como comunicarse con los profesores fuera del

aula, ya que sus sentimientos de autoestima no dependen de las evaluaciones de los demás. Esto impacta positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el desempeño y en el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Asimismo, existe un claro vínculo entre mindfulness y compasión: mindfulness es un estado equilibrado de conciencia en el que los pensamientos y sentimientos se observan sin juzgarlos, tal como son: sin evitarlos, ni cambiarlos, ni exagerarlos, ni desviarse de ellos. Cuando los individuos reconocen su dolor y se compadecen de sí mismos, evitan reprimir sus pensamientos y sentimientos, y cuando reconocen el contexto humano más amplio de su experiencia, también evitan la trampa de la sobreidentificación. La autocompasión, por lo tanto, opera como una estrategia eficaz de regulación emocional, al neutralizar los patrones emocionales negativos y generar sentimientos positivos de bondad y conexión. En general, los hallazgos de este estudio sugieren que la práctica de Loving-kindness (mindfulness y compasión) ayuda a facilitar el proceso de aprendizaje al liberar a los individuos de las consecuencias debilitantes de la dura autocrítica, el aislamiento, y la sobreidentificación ante el fracaso y, en cambio, proporciona a los estudiantes bondad hacia sí mismos, un sentido de humanidad común y equilibrio emocional (Neff et al., 2005; Kuchar et al., 2023).

Por su parte, Lucas (2015) evidencia que los programas de desarrollo de liderazgo arraigados en la ética y la educación moral se han centrado en el desarrollo cognitivo, enfatizando excesivamente las áreas del cerebro relacionadas con el pensamiento verbal consciente, dejando de lado la dimensión socioemocional. Destacando en sus conclusiones que se requieren respuestas más compasivas ante el sufrimiento humano, así como mayores niveles de colaboración y de liderazgo compartido para facilitar el cambio y obtener resultados positivos.

Lander y Nahon (2016) encontraron que una práctica de mindfulness conduce a una “conciencia introspectiva” de los propios valores. Esto proporciona un paradigma existencial

para la articulación de lo que es conductualmente correcto para un individuo en su vida diaria. La investigación de Donald et al. (2019) sugiere que la atención plena (mindfulness) fomenta el comportamiento ético y cooperativo en una variedad de contextos interpersonales. Asimismo, el estudio de Iwamoto et al. (2020) sugiere que la práctica de mindfulness, a corto plazo, tiene efectos profundos en los sujetos, promoviendo el comportamiento prosocial o altruista, especialmente en grupos relativamente poco cooperativos en el nivel inicial. El resultado plantea la posibilidad de que la atención plena (mindfulness) pueda modificar la toma de decisiones individuales, promoviendo la cooperación y el comportamiento prosocial. Wallmark et al. (2013) encuentran que el mindfulness induce al altruismo, que la motivación altruista surge principalmente de dos antecedentes: (1) percibir al otro como necesitado; y (2) valorar el bienestar del otro. Asimismo, destaca que el mindfulness constituye una fuente poderosa para el desarrollo humano.

Por su parte la compasión de la mano de la práctica de mindfulness, no ahuyenta las emociones negativas de forma aversiva. Las personas autocompasivas son menos propensas a reprimir pensamientos y emociones indeseables que quienes carecen de ella (Neff, 2003a) y más propensas a reconocer que sus emociones son válidas e importantes (Neff y Dahm, 2015). Con la autocompasión, en lugar de reemplazar los sentimientos negativos por positivos, se generan emociones positivas al aceptarlos. Por esta razón, no sorprende que la autocompasión se asocie con fortalezas psicológicas. Por ejemplo, la autocompasión se asocia con la inteligencia emocional, la sabiduría, la satisfacción vital y los sentimientos de conexión social, elementos importantes de una vida plena (Neff, 2003a). Las personas con un alto rasgo de autocompasión o que se ven inducidas a mantener un estado mental autocompasivo también tienden a experimentar más felicidad, optimismo, curiosidad, creatividad y emociones positivas, como el entusiasmo, la inspiración y la emoción, que quienes son autocríticos.

Asimismo, Lucas (2015) destaca que en los procesos de liderazgo relacional se requieren funciones emocionales y sociales derivadas de la práctica de mindfulness y compasión. Lander y Nahon (2016) ofrecen una exploración teórica y clínica del modelo de integridad de mindfulness y concluyen que este propone un camino filosófico y existencial para encontrar un mayor sentido de significado y propósito en la vida.

Neff et al. (2005) descubrieron que la autocompasión de los estudiantes universitarios estaba positivamente relacionada con el logro de objetivos (motivación para aprender, mejorar y ayudar). El miedo al fracaso estuvo presente; sin embargo, predominaba, como mayor, la competencia percibida como autocompasión. Los autores resaltan que la compasión, definida como esta actitud constructiva hacia uno mismo, parece ayudar a los estudiantes a centrarse en dominar las tareas que tienen entre manos en lugar de preocuparse por las evaluaciones de desempeño; a mantener la confianza en su competencia como estudiantes y a fomentar la motivación intrínseca. Asimismo, sus resultados sugieren que la autocompasión se asocia con niveles más bajos de ansiedad y que las personas autocompasivas tienen una mayor probabilidad de adoptar estrategias de afrontamiento adaptativas cuando se enfrentan al fracaso o a la adversidad.

Finalmente, Zhang y Chen (2016) encontraron que cuando los individuos enfrentan reveses o reflexionan sobre sus debilidades, la autocompasión se asocia con un mayor deseo de superarse y de ayudar. Se puede inferir, con base en lo anterior, que mindfulness y compasión promueven la cooperación frente al individualismo. Pareciera que la práctica de mindfulness y la compasión pueden desencadenar comportamientos prosociales o altruistas.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Contexto del Estudio

En palabras de Taylor y Bogdan (1994), el escenario ideal es aquel que es de fácil acceso, en donde existe buena relación con los informantes y se recogen datos directos relacionados con los intereses investigativos. La presente investigación se llevó a cabo en una universidad privada del noroeste de México, durante el semestre Primavera 2025 (PR 2025). Los datos se recogieron en los salones de clase de las materias cocurriculares: Mindfulness para el Bienestar y Educación para la Paz.

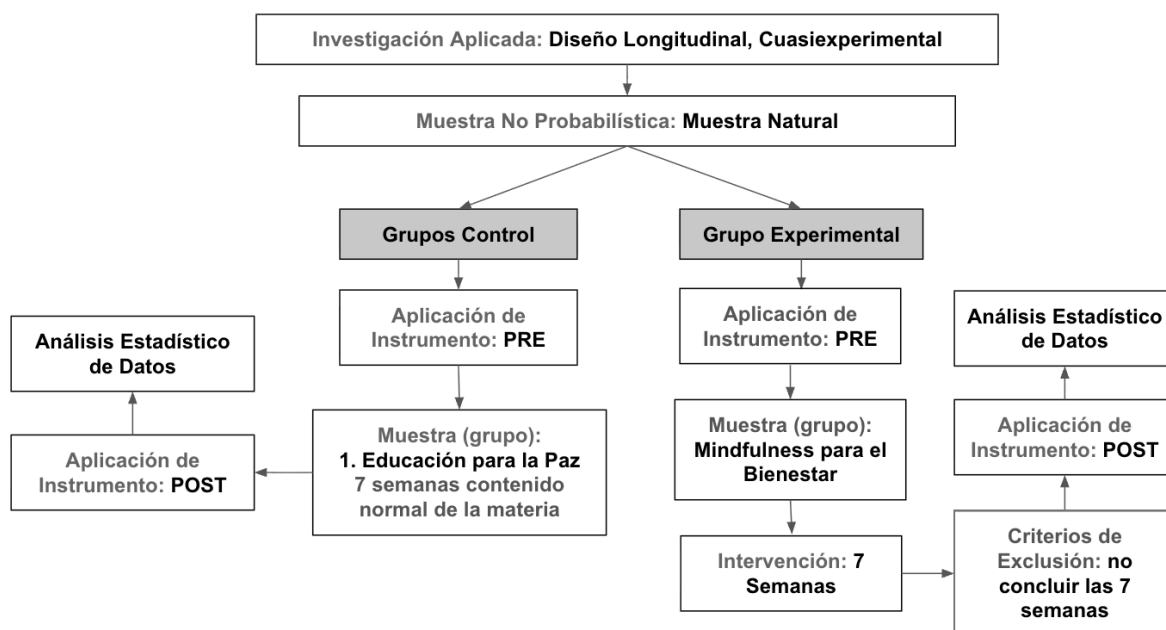
3.2 Diseño de la Investigación

El enfoque de la presente investigación fue de corte cuantitativo; siguió un proceso hipotético-deductivo; el diseño fue cuasiexperimental, longitudinal, pre-post, con grupos experimental y control.

3.2.1 Enfoque Cuantitativo

El enfoque cuantitativo se caracteriza por generar una visión objetiva, positivista, tangible y externa al investigador; busca generalizar los resultados a partir de muestras representativas; se centra en fenómenos observables y se basa en los principios de objetividad, evidencia empírica y cuantificación. La finalidad de este enfoque es conocer y explicar la realidad para controlarla y realizar predicciones (Cutanda-López, 2021).

La figura 11 resume el diseño cuantitativo general de la investigación y, a continuación, se describe en detalle.

Figura 11*Diseño cuantitativo general*

3.2.2 Dirección del Razonamiento

La presente investigación siguió un proceso hipotético-deductivo y estadístico, ya que el análisis estuvo orientado a la comprobación, el contraste o el rechazo de las hipótesis. La mayoría de los problemas de investigación no se fundamentan en la realidad educativa, sino que surgen del contraste entre teorías. Los criterios de calidad son la validez (interna y externa), la fiabilidad y la objetividad. Por ello, se emplean instrumentos válidos y fiables para la recogida de datos (Rodríguez y Valdeoriola, 2014). En este caso, las escalas de medida como herramienta.

Como lo describen Parra (2019), Ballestín y Fabregues (2018), la deducción es un ejercicio de razonamiento lógico que va de lo general a lo particular. El conocimiento alcanzado en esta investigación fue correlacional, para identificar la relación entre los 3 constructos y, finalmente, causal-explicativa, ya que se buscó la causa y el efecto del fenómeno de mindfulness, de la compasión y del comportamiento prosocial. Existen dos momentos de medición: preintervención y posintervención.

3.2.3 *Diseño Cuasiexperimental*

El diseño es cuasiexperimental; de acuerdo con Fernández-García (2014), es aquel que tiene como objetivo poner a prueba una hipótesis causal manipulando (al menos) una variable independiente, en el que, por razones logísticas o éticas, la muestra no puede ser aleatoria. De la misma forma, la investigación aplicada y de campo se concentra en la solución de un problema inmediato, estudia intervenciones, desarrolla herramientas y métodos, es decir, pone en práctica la investigación para un fin, así como puede ofrecer elementos para aplicaciones tecnológicas o para la toma de decisiones (Müggenburg y Pérez Cabrera, 2007).

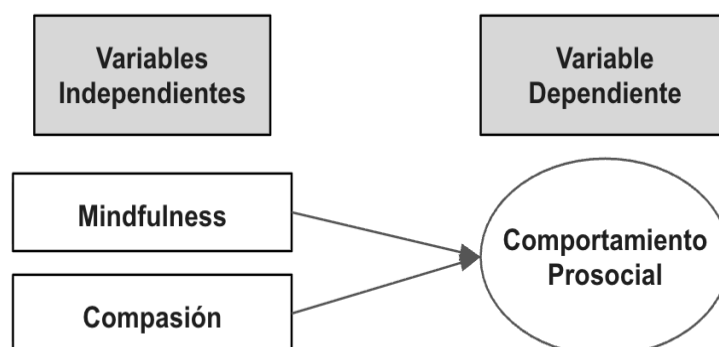
En este caso, se buscó estudiar el impacto de la intervención diseñada, Mindfulness y Compasión en Acción, en el nivel de prosocialidad de los estudiantes universitarios mexicanos. La intervención se realizó en el ambiente universitario real, con estudiantes reales, en el salón de clases. Esto implica que la recolección de datos se realizó en el entorno habitual de los participantes.

3.2.4 *Variables del Estudio*

Las variables independientes son: mindfulness y compasión, y la variable dependiente es el comportamiento prosocial (ver la figura 12).

Figura 12

Variables de la investigación



3.2.5 Hipótesis de la Investigación

Los elementos de una investigación pueden parecer inconexos; es a través de la formulación de hipótesis científicas que se pueden complementar los datos, detectando los posibles significados y las relaciones entre ellos. De esta forma se introduce un orden entre los fenómenos. La hipótesis científica debe someterse a prueba empírica para ser aceptada o rechazada; es decir, contrastarse con la realidad. Si la hipótesis se rechaza o se acepta, significa que el resultado no cumplió o sí cumplió con la predicción de la investigación. En cualquiera de los casos, se produce un aumento del conocimiento (Espinoza Freire, 2022).

A continuación, se describen, por objetivo, las hipótesis que sirvieron de base para la presente investigación.

Tabla 8

Objetivo 2. Identificar las diferencias entre la variable dependiente (comportamiento prosocial), las variables independientes (mindfulness y compasión) y las variables contextuales y sociodemográficas en los grupos experimental y control

Pruebas estadísticas	Hipótesis
Pruebas no paramétricas	H0: La intervención diseñada y validada, mindfulness y compasión en acción, no tiene un impacto en el nivel de mindfulness, compasión y prosocialidad en los estudiantes universitarios mexicanos.
	H1: La intervención diseñada y validada: mindfulness y compasión en acción, tiene un impacto en el nivel de mindfulness, compasión y prosocialidad en los estudiantes universitarios mexicanos.
	H0: No existen diferencias significativas entre la variable dependiente (prosocial) y las variables sociodemográficas (carrera y género) y contextuales (frecuencia de práctica de mindfulness y nivel de compasión).
	H1: Sí existen diferencias significativas entre la variable dependiente (prosocial) y las variables sociodemográficas (carrera y género) y contextuales (frecuencia de práctica de mindfulness y nivel de compasión).

Tabla 9

Objetivo 3. Identificar la correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial posintervención en estudiantes universitarios mexicanos en ambos grupos

Pruebas estadísticas	Hipótesis
Correlación Spearman	H0: No existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo experimental.
	H1: Sí existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo experimental.
	H0: No existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo de control.
	H1: Sí existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo de control.

Tabla 10

Objetivo 4. Evaluar el nivel de explicación de los constructos: mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial posintervención en estudiantes universitarios mexicanos en ambos grupos

Pruebas estadísticas	Hipótesis
Regresión lineal	H0: Los constructos de mindfulness y compasión no explican de forma significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo experimental y del grupo control.
	H1: Los constructos de mindfulness y compasión explican de manera significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo experimental y del grupo control.

3.2.6 Tipo de Muestreo

El muestreo es una técnica fundamental en la investigación que consiste en seleccionar un subconjunto de una población para su análisis y hacer inferencias sobre el conjunto total. El muestreo permite estudiar características o comportamientos sin examinar a toda la población. Los datos de muestra pueden recopilarse mediante diversos enfoques, incluidos los métodos de muestreo probabilísticos y no probabilísticos (Brown, 2009).

En la presente investigación, el muestreo fue no probabilístico, por conveniencia; se trató de una muestra natural. Esto implica que, al seleccionar la muestra de esta población, se desconoce la probabilidad de selección y que algunas unidades pueden tener probabilidad de selección cero. Esto contrasta con el muestreo probabilístico, en el que cada unidad tiene una probabilidad distinta de cero de ser seleccionada (Brown, 2009).

3.2.7 Muestra

La muestra, en este caso, fue de los estudiantes de las materias de Mindfulness para el Bienestar y Educación para la Paz. La investigación incluye un grupo experimental y otro de control. En total, una muestra de 93 estudiantes universitarios: 64% mujeres, 98% mexicanos, de entre 19 y 22 años, en su mayoría de 2.º y 4.º semestres, y en su mayoría de la carrera de psicología (ver las tablas 11 y 12 y, como apéndice A, el detalle de la muestra por carreras).

Tabla 11

Muestra general

Momento/N	G-Exp.	G-Cont.	Total
PRE/N	23	23	46
POST/N	23	24	47
N	46	47	93

Tabla 12*Detalle de la muestra en general*

Característica	Categoría	G-Exp.		G-Cont.		Total	%	Total General
Sexo	Hombre	20	44%	17	36%	37	40%	93
	Mujer	26	57%	30	64%	56	60%	
Edad (años)	18	6	13%	11	23%	17	18%	93
	19	26	57%	4	9%	30	32%	
	20	6	13%	5	11%	11	12%	
	21	2	4%	11	23%	13	14%	
	22	4	9%	10	21%	14	15%	
	23			6	13%	6	6%	
	24	2	4%			2	2%	
	Nacionalidad	Mx	43	94%	46	98%	89	
	USA-Mx	2	4%			2	2%	
	USA	1	2%	1	2%	2	2%	
	Español					0	0%	
Semestre	1st	1	2%			1	1%	93
	2nd	31	67%	8	17%	39	42%	
	3rd			1	2%	1	1%	
	4th	6	13%	8	17%	14	15%	
	5th	3	7%	2	4%	5	5%	
	6to	1	2%	10	21%	11	12%	
	7th			6	13%	6	6%	
	8th			11	23%	11	12%	
	9th	1	2%			1	1%	
	10th	3	7%	1	2%	4	4%	

En la presente investigación se contó con un grupo experimental y otro de control. El grupo experimental tuvo un total de 23 estudiantes en los momentos pre y post: 56.5% de mujeres, 93.5% de nacionalidad mexicana, de entre 18 y 20 años, en su mayoría del segundo semestre de la carrera de medicina. El grupo de control tuvo 23 estudiantes en el momento pre y 24 en el momento post: 63.8% mujeres, 97.9% nacionalidad mexicana de entre 18 y 22 años de edad, en su mayoría de octavo semestre de la carrera de psicología

Grupo Experimental. En el grupo experimental estuvieron los estudiantes que inscribieron la materia cocurricular: Mindfulness para el Bienestar, los cuales vivieron la

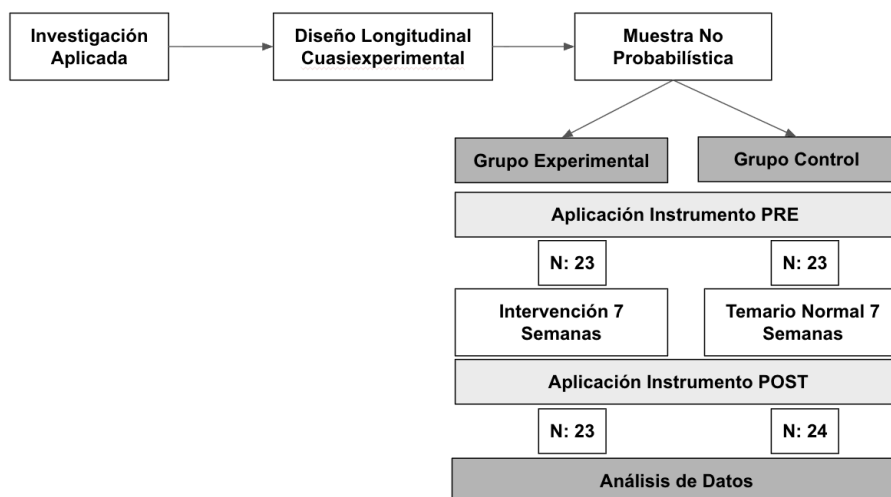
intervención diseñada con el nombre de Mindfulness y Compasión en Acción por 7 semanas. El grupo estuvo integrado por 24 estudiantes universitarios activos, de los cuales 23 completaron el instrumento en la fase de preintervención y 23 en la fase de posintervención. El criterio de exclusión fue que los estudiantes concluyeran las siete semanas de la intervención.

Grupo de Control. Este grupo contó con la participación de estudiantes de la materia cocurricular Educación para la Paz, impartida por una profesora distinta de la investigadora principal. En la fase preintervención, se recolectaron datos de 23 estudiantes, cifra que se incrementó a 24 estudiantes participantes en la fase posintervención. De manera similar al grupo experimental, la participación fue voluntaria: al inicio del curso, los estudiantes recibieron una explicación detallada de los objetivos de la investigación y se les invitó a complementar el instrumento de medición inicial. La segunda administración del instrumento se realizó siete semanas después.

La investigadora principal de este estudio aplicó los instrumentos en todos los casos. A continuación, en la figura 13 se detallan los grupos con los que contó esta investigación y los dos momentos en los que se aplicó el instrumento.

Figura 13

Historia de la muestra y momentos en la investigación



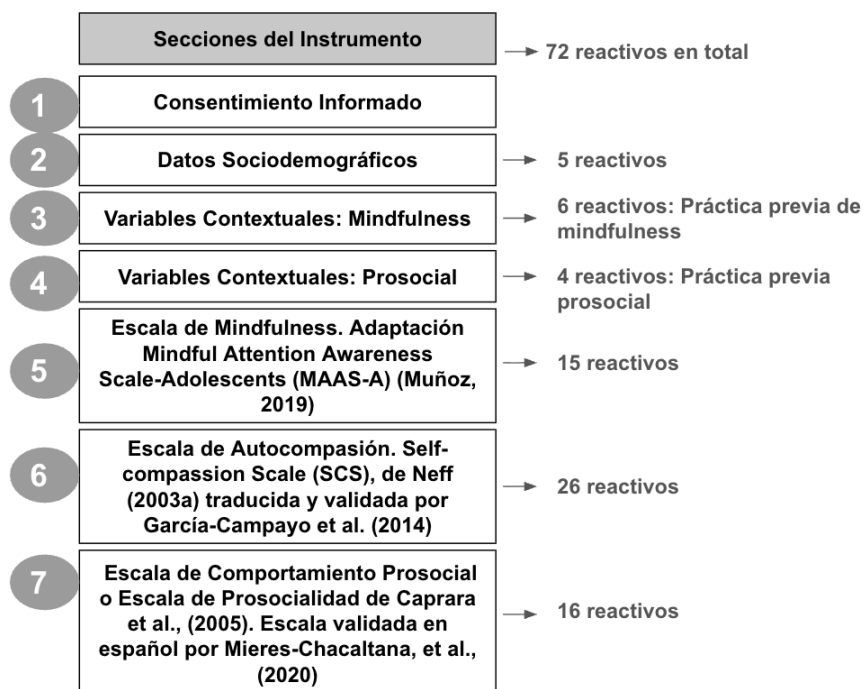
3.3 Instrumento

La investigación cuantitativa se basa en gran medida en el uso de instrumentos de recolección de datos para recopilar datos numéricos de forma sistemática y objetiva. Estos instrumentos deben seleccionarse y validarse cuidadosamente para garantizar la fiabilidad y la validez de los datos recopilados. Elegir la herramienta o el método adecuado es crucial para una recopilación de datos eficaz y precisa. Esto implica garantizar la fiabilidad y la validez del instrumento (Slater y Hasson, 2025).

En la presente investigación se contó con un instrumento que cuenta con 72 reactivos en total, los cuales se organizaron en siete secciones: 1) consentimiento informado; 2) datos sociodemográficos; 3) variables contextuales acerca de la práctica previa de mindfulness; 4) variables contextuales acerca del comportamiento prosocial previo; 5) Escala de Mindfulness de Muñoz (2019) (Mindful- Attention Awareness Scale, MAAS-A); 6) Escala de Autocompasión de Neff (2003a) (Self-compassion Scale, SCS); y finalmente 7) Escala de Prosocialidad de Caprara et al. (2005) (ver la figura 14). Como apéndice B, el instrumento aplicado.

Figura 14

Secciones del instrumento

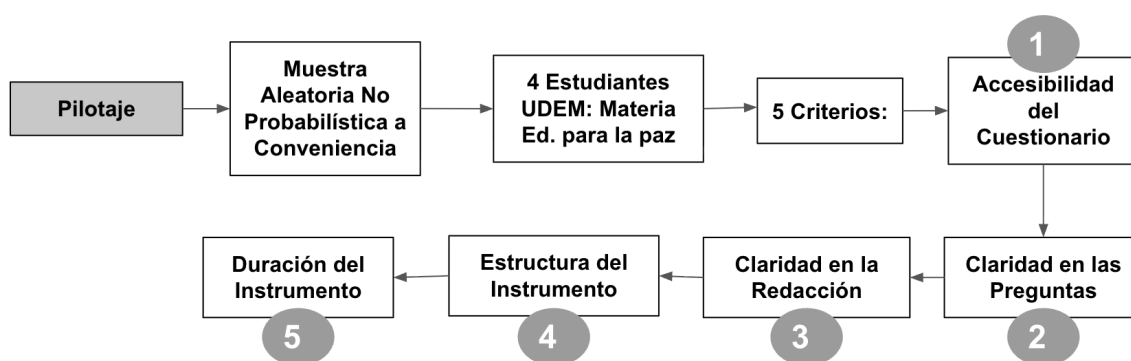


3.3.1 Pilotaje del Instrumento

Para asegurar la claridad y la comprensión de los ítems, se realizó un estudio piloto del instrumento con cuatro estudiantes universitarios de la materia de Educación para la Paz. La selección de esta muestra fue no probabilística por conveniencia y la participación de los alumnos fue estrictamente voluntaria. La evaluación del instrumento se basó en cinco criterios que a continuación se detallan en la figura 15.

Figura 15

Criterios para el pilotaje del instrumento



Nota. La figura 15 resume los criterios evaluados durante el pilotaje del instrumento.

El grupo de estudiantes ofreció retroalimentación basada en cinco puntos:

- 1) **Accesibilidad del cuestionario.** El cuestionario se contestó en línea en la plataforma de Google Forms, por lo que se evaluó la disponibilidad de la plataforma para el acceso y qué tan fácilmente se podía avanzar entre preguntas.
- 2) **Claridad en las preguntas.** Se evaluó si la redacción de las preguntas era clara, si los tiempos verbales eran correctos y si el vocabulario empleado era accesible para la población de la muestra.
- 3) **Claridad en la redacción.** Se evaluó si la forma en que estaban estructuradas las preguntas era clara.

- 4) **Estructura del instrumento en general.** Se evaluó si, en general, la forma en que se desarrolló y se presentó la información en el instrumento resultó clara para la población de la muestra. Se pidió que informaran si se presentó algún inconveniente al llenar el instrumento.
- 5) **Duración del instrumento.** Se evaluó la percepción sobre la longitud del instrumento y el tiempo que se tomó para completarlo.

Resultados del pilotaje. Los resultados del pilotaje en donde se evaluaron: acceso, preguntas, redacción, estructura y duración arrojan lo siguiente:

- Alumna 1. El cuestionario presentó problemas técnicos al acceder y al avanzar.
- Alumna 2. Se reportaron dificultades para comprender la primera tabla cruzada y se observó que al menos se necesitaban 10 minutos para completar el instrumento.
- Alumna 3. No reportó inconvenientes.
- Alumna 4. Lo reportó como un poco repetitivo e hizo la observación de que se tardó 15 minutos en realizarlo (ver la tabla 13).

Tabla 13

Resultados del pilotaje en alumnos universitarios

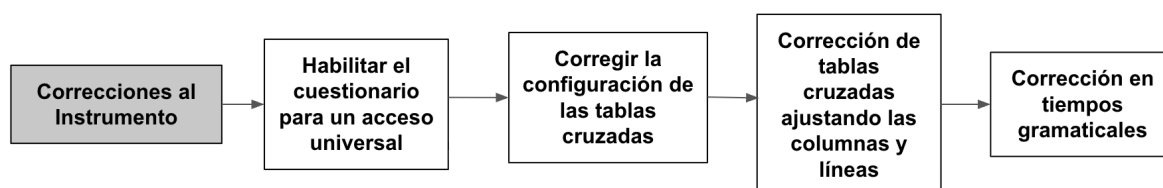
Participante	Acceso	Preguntas	Redacción	Estructura	Duración
A1	Reportó problemas técnicos para acceder y avanzar a lo largo del cuestionario.	Reportó claridad en las preguntas.	Reportó claridad en la redacción.	Buena estructura.	Toma un tiempo razonable.
A2	NA	Reportó problemas para comprender la 1.ª tabla	Reportó claridad en la redacción.	Buena estructura.	Relativamente larga. Toma un tiempo razonable de 10 min.

		cruzada.			
A3	NA	Reportó claridad en las preguntas.	NA	Buena estructura.	Toma un tiempo razonable
A4	NA	Reportó claridad en las preguntas.	Reportó claridad en la redacción.	Un poco repetitiva en contenido.	Me tardé unos 15 min contestando.

Corrección del Instrumento. Con base en la retroalimentación de los estudiantes, se realizaron las siguientes correcciones al cuestionario: 1) se habilitó el acceso universal; 2) se corrigió la configuración de las tablas cruzadas; 3) se corrigieron las tablas cruzadas de columnas y de líneas; y, finalmente, 4) se corrigieron los tiempos gramaticales (ver la figura 16).

Figura 16

Correcciones del instrumento

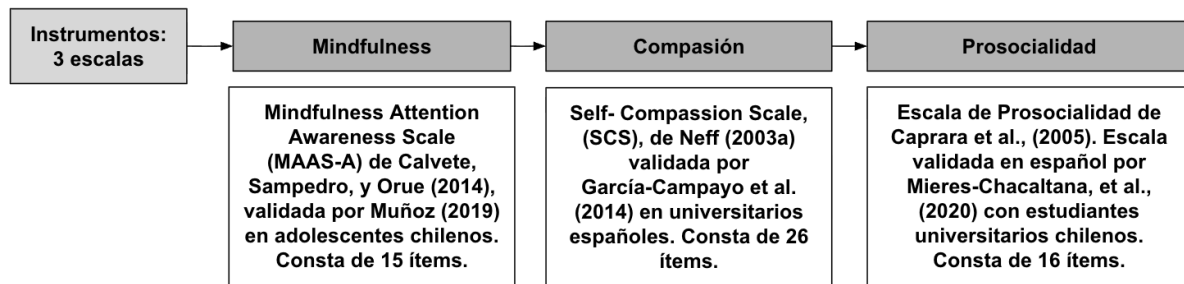


3.3.2 Validación de las Escalas en Estudiantes Universitarios Mexicanos

El instrumento empleado en la presente investigación, como se mencionó anteriormente, incluye: la escala de mindfulness, la escala de compasión y la escala de comportamiento prosocial. Estas escalas han demostrado propiedades psicométricas robustas, y si bien la literatura reporta validaciones previas de estas escalas en el idioma español y con muestras latinoamericanas, se identificó un vacío significativo en su validación para la población universitaria mexicana. La presente investigación representa una de las primeras aproximaciones en la validación de estos instrumentos en dicho segmento poblacional, lo que constituye una contribución significativa a la literatura existente (ver la figura 17).

Figura 17

Escalas utilizadas: mindfulness, compasión y comportamiento prosocial



Fiabilidad de las Escalas: Alfa de Cronbach. A continuación, se describe el proceso de validación de las escalas en la población universitaria mexicana. Para medir la confiabilidad del instrumento, se empleó el alfa de Cronbach, un coeficiente que mide la fiabilidad de una escala de medida (Cronbach, 1951). El valor de alfa es el promedio de todos los coeficientes de correlación. Es decir, mide el nivel de coherencia entre los ítems del instrumento al medir el constructo (Choque, 2020).

Historial de Validación de las Escalas:

Escala de Mindfulness: Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). La Mindful Attention Awareness Scale (MAAS; Brown y Ryan, 2003), o Escala de Atención y Conciencia Plena, es un instrumento psicométrico de 15 ítems, elaborado y validado para medir aspectos básicos de mindfulness. Se validó por primera vez en estudiantes universitarios estadounidenses de distintas universidades y en la población estadounidense en general. Total de la muestra: 1,492 personas de 18 a 77 años. El coeficiente alfa de Cronbach en esta validación osciló entre 0.82 y 0.87. Esta misma escala fue traducida al español y validada por Calvete et al. (2014) en 1,215 adolescentes españoles: 597 chicas y 618 chicos, de 14 a 18 años. El coeficiente alfa de Cronbach en esta validación osciló entre 0.82 y 0.84. De la misma forma, Muñoz (2019) validó esta escala en 300 adolescentes chilenos. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.853.

Escala de Compasión: Self-Compassion Scale (SCS). La Escala de Autocompasión de Neff (2003a) tiene 26 ítems. Dicha escala ha sido utilizada a lo largo de diferentes estudios (Neff et al., 2005; Zhang y Chen, 2016; Long y Neff, 2018; Kuchar et al., 2023) para medir la autocompasión en los estudiantes y en diferentes poblaciones. Esta escala se divide en 6 dimensiones: 1) bondad hacia uno mismo; 2) autocrítica; 3) humanidad compartida; 4) aislamiento; 5) mindfulness; 6) sobreidentificación. Cada dimensión plantea una serie de cuestionamientos. García-Campayo et al. (2014) validan la versión en español de la escala de autocompasión de Neff (2003a), en sus versiones larga (26 ítems) y corta (12 ítems), en una población española. Cada subescala o grupo se calcula como la media de las respuestas a todos los ítems de la subescala. Para calcular el valor total, primero hay que calcular las puntuaciones en reversa de los ítems de las subescalas negativas: autocrítica, aislamiento y sobreidentificación (ejemplo: 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1), y después computar la media total de las seis subescalas o grupos.

Escala creada y validada originalmente por Neff (2003a) en 391 estudiantes universitarios americanos: 166 hombres, 225 mujeres, de 20.91 años. El coeficiente alfa de Cronbach en esta validación fue de 0.92. Esta misma escala fue validada por Neff et al. (2005) en 222 estudiantes universitarios estadounidenses: 84 hombres y 138 mujeres, con 20.94 años. El coeficiente alfa de Cronbach en esta validación fue de 0.94. De la misma forma, García-Campayo et al. (2014) validan esta escala con 268 estudiantes universitarios españoles, 59.7% mujeres, de 20.54 años. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.87.

Escala de Comportamiento Prosocial o Escala de Prosocialidad. La Escala de Prosocialidad fue creada y validada originalmente por Caprara et al. (2005) en 2,574 adultos italianos: 1,278 hombres, 1,296 mujeres, de 18 a 92 años. El coeficiente alfa de Cronbach en esta validación fue de 0.91. Esta misma escala fue validada por Rodríguez et al. (2017) en el idioma español en 737 adolescentes argentinos: 274 hombres, 463 mujeres, de 15 a 18 años.

El coeficiente alfa de Cronbach en esta validación fue de 0.78. De la misma forma, Mieres-Chacaltana et al. (2020) validan esta escala con 860 universitarios chilenos, 43.4% mujeres, 56.6% hombres, de 20.72 años. El coeficiente de Omega osciló entre 0.864 y 0.956. Consta de 16 ítems, cada uno asociado a cinco categorías en una escala ordinal. La traducción de sus etiquetas fue: 1=Nunca, 2=Ocasionalmente, 3=A veces, 4=A menudo y 5=Siempre. Cada uno de los ítems se asocia con al menos una de las dimensiones teóricas que, según Caprara et al. (2005), componen el comportamiento prosocial: ayudar, compartir, cuidar y empatizar.

Muestra para Validación en Estudiantes Universitarios Mexicanos. Se corrieron dos validaciones de las tres escalas previamente mencionadas: una validación piloto en el semestre agosto-diciembre de 2024 y otra que combinó los datos de los semestres enero-mayo y agosto-diciembre de 2025.

La muestra para la validación piloto de 2024 en estudiantes universitarios mexicanos fue a conveniencia, no probabilística con una población de 110 estudiantes universitarios mexicanos: 67% mujeres, 98% mexicanos; 16% estudian la licenciatura en arquitectura; 10% licenciatura en diseño de moda, 8.2% licenciatura en diseño industrial y, 7% la licenciatura en producción cinematográfica digital (ver detalles en la tabla 14).

La muestra para la validación de 2025 en estudiantes universitarios mexicanos también fue a conveniencia, no probabilística con una población de 153 estudiantes universitarios mexicanos: 69% mujeres, 98% mexicanos; 10.5% estudian médico cirujano y partero, 7.2% licenciatura en negocios globales 7.2%, y 5.9% licenciatura en psicología (ver detalles en la tabla 14).

Tabla 14*Muestra para piloto 2024 y validación 2025 en estudiantes universitarios mexicanos*

Características	Categoría	Validación Piloto 2024		Validación 2025	
Sexo	Hombre	43	39%	48	31%
	Mujer	67	61%	105	69%
Total N		110	100%	153	100%
Edad (años)	18	12	11%	23	15%
	19	21	19%	38	25%
	20	36	33%	36	24%
	21	17	15%	23	15%
	22	17	15%	22	14%
	23	7	6%	8	5%
	24			2	1%
	25			1	1%
Total N		110	100%	153	100%
Nacionalidad	Mx	108	98%	150	98%
	Español	2	2%	1	1%
	USA-Mx			1	1%
	Chileno			1	1%
Total N		110	100%	153	100%
Semestre	1st				
	2nd	1	1%	27	18%
	3rd	35	32%	23	15%
	4th			30	20%
	5th	36	33%	11	7%
	6to	1	1%	22	14%
	7th	23	21%	11	7%
	8th			20	13%
	9th	14	13%	4	3%
	10th			5	3%
Total N		110	100%	153	100%
Cursos	Mindfulness para el bienestar	37	34%	45	29%
	Educación para la paz	73	66%	87	57%
	Taller de Reconciliación			21	14%
Total N		110	100%	153	100%

Validación de la Escala de Mindfulness en Universitarios Mexicanos (Mindful Attention Awareness Scale, MAAS). En la validación piloto de esta escala de 2024 en estudiantes universitarios mexicanos, el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.855 y de 0.878 en la validación de 2025.

La tabla 15 detalla los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald de la escala de mindfulness a lo largo de la historia hasta llegar a la presente investigación.

Tabla 15

Validación de la escala de mindfulness: coeficientes del alfa de Cronbach y omega de McDonald históricos y actuales

Autor	Año	Población	País	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Brown y Ryan	2003	Universitarios (N= 1,492)	Estados Unidos	0.82 -0.87	-
Calvete et al.	2014	Adolescentes (N=1,215)	España	0.82-0.84	-
Muñoz	2019	Adolescentes (N=3,000)	Chile	0.85	-
Presente Investigación	2024 (Piloto)	Universitarios (N=110)	México	0.86	0.85
Presente Investigación	2025	Universitarios (N=153)	México	0.88	0.88

Validación de la Escala de Compasión en Universitarios Mexicanos (Self-Compassion Scale, SCS). En la validación piloto de 2024 en estudiantes universitarios mexicanos, el coeficiente de alfa de Cronbach fue de 0.77; en la validación de 2025, de 0.890.

La tabla 16 detalla los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald a lo largo de la historia de la escala de compasión hasta la presente investigación.

Tabla 16

Validación de la escala de compasión: coeficientes del alfa de Cronbach y omega de McDonald históricos y actuales

Autor	Año	Población	País	Alfa de Cronbach	McDonald's Omega
Neff	2003a	Universitarios (N=391)	Estados Unidos	0.92	-
Neff et al.	2005	Universitarios (N=222)	Estados Unidos	0.94	-
García-Campayo et al.	2014	Universitarios (N=268)	España	0.87	-
Presente Investigación	2024 (Piloto)	Universitarios (N=110)	México	0.77	-
Presente Investigación	2025	Universitarios (N=153)	México	0.89	0.89

Cabe destacar que, en la validación piloto de 2024, se omitió por error el reactivo CAJ11. Se realizaron los ajustes correspondientes para evitar que el error se repitiera durante la validación.

La presente escala tiene subdivisiones: 1) auto-amabilidad, ítems: 5, 12, 19, 23, 26 y auto-juicio, ítems: 1, 8, 11, 16, 21; 2) humanidad común, ítems: 3, 7, 10, 15 y aislamiento, ítems: 4, 13, 18, 25; y mindfulness, ítems: 9, 14, 17, 22; y sobre-identificación, ítems: 2, 6, 20, 24.

A continuación se detallan los valores de alfa de Cronbach de las subdivisiones de la escala de compasión, así como los alfas en su validación original por Neff (2003a) y en la validación realizada en la presente investigación. Como se puede observar en la siguiente tabla 17, los coeficientes de validación en ambos casos fueron muy similares.

Tabla 17

Coeficientes del alfa de Cronbach de la escala de compasión históricos y actuales por subdivisión

Autor	Neff (2003a) N=391	Presente Investigación (2024) Piloto N=110	Presente Investigación (2025) N=153
Subdivisión	Coef. Alfa de Cronbach		
Auto-amabilidad	0.78	0.80	0.84
Auto-juicio	0.77	0.78	0.85
Mindfulness	0.75	0.77	0.77
Sobre-identificación	0.81	0.61	0.75
Humanidad común	0.80	0.63	0.68
Aislamiento	0.79	0.69	0.77

Nota. La tabla 17 detalla los coeficientes de alfa de Cronbach históricos obtenidos por Neff (2003a) por subdivisión y los coeficientes obtenidos en la presente investigación en el piloto y en la validación.

Validación de la Escala de Comportamiento Prosocial o Escala de Prosocialidad en Universitarios Mexicanos. En la validación piloto de esta escala el coeficiente de alfa de Cronbach y omega de McDonald fue de 0.94 en el 2024, y 0.91 en la validación de 2025.

La tabla 18 detalla los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald a lo largo de la historia de la escala de comportamiento prosocial hasta la presente investigación.

Tabla 18

Validación de la escala de comportamiento prosocial: coeficientes del alfa de Cronbach y omega de McDonald históricos y actuales

Autor	Año	Población	País	Alfa de Cronbach	Coef. Omega
Caprara et al.	2005	Adultos (N=2,574)	Italia	0.91	-
Rodríguez et al.	2017	Adolescentes (N=737)	Argentina	0.78	-
Mieres-Chacaltana et al.	2020	Universitarios (N=860)	Chile	NA	0.86-0.96
Presente Investigación	2024 (Piloto)	Universitarios (N=110)	México	0.94	0.94
Presente Investigación	2025	Universitarios (N=153)	México	0.91	0.91

3.3.3 Conclusión de la Validación del Instrumento en Universitarios Mexicanos

El presente apartado tuvo como objetivo principal analizar la trayectoria de validación de las escalas de mindfulness, compasión y comportamiento prosocial y llevar a cabo una validación exploratoria de dichos instrumentos en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. La muestra, de naturaleza no probabilística y seleccionada por conveniencia, arrojó coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) comparables con los reportados en estudios previos a nivel internacional. Si bien los hallazgos de estas validaciones no permiten una generalización directa a la población universitaria mexicana en su totalidad, sí aportan evidencia sustancial sobre la fiabilidad del instrumento para su aplicación en el contexto específico de la presente investigación.

3.4 Acceso al Campo y Referentes Éticos

3.4.1 Portereros

Los portereros son las personas que dan acceso a los escenarios y, tal vez durante y al final de la investigación, piden informes generales sobre los resultados de esta (Taylor y

Bogdan, 1994). En este caso, el acceso al campo de estudio fue gestionado a través de la Dirección de Bienestar Universitario. Tras un contacto inicial y la presentación formal de la propuesta de investigación mediante comunicación escrita, se obtuvo la autorización para llevarla a cabo.

3.4.2 Recogida de Datos

La recolección de datos se realizó en dos momentos para todos los grupos participantes: una medición preintervención y otra posintervención, separadas por siete semanas. Ambas aplicaciones, en los dos grupos se dieron de forma anónima, no se recabó en ningún momento, ningún dato para identificar a los estudiantes.

Procedimiento de Medición Preintervención (PRE). En la fase de preintervención, el instrumento se aplicó al grupo experimental antes de la implementación de la intervención de Mindfulness y Compasión en Acción. Simultáneamente, este instrumento se aplicó al grupo de control.

La aplicación inicial del instrumento se realizó en el salón de clases, de forma electrónica, al grupo experimental y al grupo de control mediante un enlace. Cada estudiante ingresó a la liga para completar el cuestionario. Esto sucedió en la primera sesión de la 2.^a semana de intervención, el lunes 27 de enero de 2025 para el grupo experimental y el 20 de febrero de 2025 para el grupo de control.

Procedimiento de Medición Posintervención (POST). Siete semanas después, en la fase posintervención, el instrumento se aplicó nuevamente al grupo experimental, una vez finalizado el programa. De igual forma, el grupo de control completó el mismo instrumento en este segundo momento. Es importante destacar que durante este período el grupo de control siguió el desarrollo normal del temario de su asignatura correspondiente, sin recibir intervención específica.

La aplicación final del instrumento se realizó igualmente en el salón de clases mediante un enlace. La última sesión de la intervención fue el jueves 13 de marzo de 2025. Ese día se terminaron los contenidos de la intervención y, ese mismo día, se aplicó el instrumento de cierre al grupo experimental, y el 31 de marzo al grupo de control.

3.4.3 Consideraciones Éticas

Una parte de la ética en la investigación educativa consiste en tomar en consideración a las personas que formarán parte de la investigación; es por esto que existe el consentimiento informado. El consentimiento informado nos ayuda a garantizar que la participación de los sujetos es voluntaria y que se cuenta con el pleno consentimiento para la divulgación de la información. Asimismo, a través de este, se dan a conocer los posibles beneficios y/o riesgos de la investigación (Paz Maldonado, 2018).

En el presente estudio, para garantizar la protección de los derechos de los participantes, se obtuvo el consentimiento informado de todos los alumnos involucrados. Tanto los integrantes del grupo de intervención como los estudiantes del grupo de control brindaron su consentimiento previo a la aplicación del instrumento de medición en las fases de preintervención y posintervención.

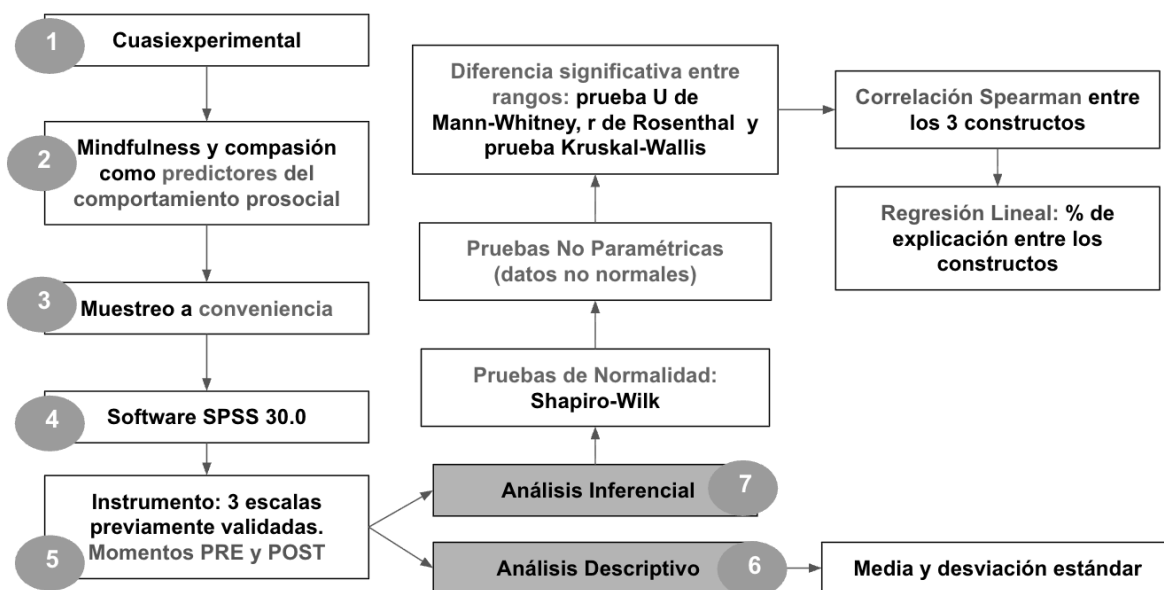
Se garantizó en todo momento el tratamiento de sus datos con privacidad y confidencialidad; el llenado del instrumento en sus dos momentos se realizó de forma anónima y se respetó en todo momento el derecho de los estudiantes a no contestar los instrumentos.

3.5 Procesamiento y Análisis de Datos

Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS 30.0. A continuación, se describe el proceso seguido, el cual se dividió en análisis descriptivo e inferencial (ver la figura 18).

Figura 18

Diseño cuantitativo: abordaje estadístico



3.5.1 Análisis Descriptivo

El análisis descriptivo incluyó la media (promedio), la mediana (valor central) y la desviación estándar (qué tan dispersos están los datos respecto de la media). La intención fue identificar los niveles de atención plena (mindfulness), de compasión y de comportamiento prosocial antes y después de la intervención.

3.5.2 Análisis Inferencial

Para determinar la normalidad de los datos de la presente investigación, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk. Dicha prueba plantea como hipótesis nula (H_0) que la muestra proviene de una distribución normal. Si la significancia es mayor que 0.05 ($p > 0.05$), se confirman datos normales; si es menor que 0.05 ($p < 0.05$), se confirman datos no normales.

Ante la presencia de datos tanto normales como no normales, se decidió emplear pruebas no paramétricas para comparar los niveles de mindfulness, compasión y comportamiento prosocial antes y después de la intervención en estudiantes universitarios mexicanos. Se empleó la prueba de suma de rangos, también conocida como prueba U de

Mann-Whitney, para dos grupos independientes (grupo experimental pre y posintervención). Esta prueba se basa en la diferencia de rangos y es la contraparte de la *t* de Student, que se emplea con datos con distribución normal (Rivas-Ruiz et al., 2013). Asimismo, se calculó el valor de *r* de Rosenthal (o coeficiente de correlación de Rosenthal) para estimar el tamaño del efecto entre las variables independientes sobre la variable dependiente en los momentos pre y posintervención, en ambos grupos. La *r* de Rosenthal se calcula comúnmente tras obtener una prueba de Mann-Whitney significativa. Es la medida estándar del tamaño del efecto para este test no paramétrico (Alarcon, 2023).

Asimismo, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis, una prueba estadística no paramétrica que evalúa las diferencias entre tres o más grupos muestreados independientemente en una única variable continua con distribución no normal. La prueba de Kruskal-Wallis es una extensión de la prueba *U* de Mann-Whitney y una forma más generalizada de esta, así como la versión no paramétrica del ANOVA unidireccional (McKight y Najab, 2010). Se empleó para comprar respuestas del 1 al 5 en mindfulness, compasión y prosocialidad en el grupo experimental pre y posintervención, y analizar la significancia entre la frecuencia de práctica de mindfulness y la prosocialidad, y entre el nivel de compasión y la prosocialidad.

Adicionalmente, cuando se sospecha de la normalidad de la distribución, se recomienda la correlación de Spearman, que se basa en asignar rangos a los valores de las variables en cuestión. Se calcula igual que la correlación de Pearson; sin embargo, se basa en los rangos y no en los valores absolutos; asimismo, es más robusta a los valores atípicos que el coeficiente de correlación de Pearson (Dagnino, 2014; Gogtay y Thatte, 2017). Esta prueba se empleó para entender dónde se relacionan o se empatan los tres constructos.

Finalmente se utilizó regresión lineal para evaluar el nivel de explicación de los constructos: mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial posintervención.

El coeficiente de correlación mide el grado de relación o asociación entre dos variables aleatorias (Restrepo y González, 2007).

3.5.3 Control Metodológico

La investigación se considera la actividad científica dirigida a la producción de nuevos conocimientos, en tanto que la investigación educativa se considera el proceso científico generador de conocimientos sobre el proceso de formación del educando y cuyo objeto de estudio es el proceso educacional. El rigor científico en la investigación educativa involucra: 1) etapa de acercamiento al problema; 2) etapa de diseño; 3) etapa de caracterización teórica; 4) etapa de caracterización empírica y diagnóstico; 5) etapa de modelación de la intervención en la práctica educacional; 6) etapa de validación; 7) etapa de divulgación y extensión de los resultados (Cano de la Cruz, 2017).

En el caso de la presente investigación se cumplió con los siete puntos previamente mencionados:

- 1) Tratamiento de un problema actual;
- 2) diseño y validación de un intervención educativa;
- 3) revisión literaria acerca del problema que se busca abordar;
- 4) etapa de diagnóstico con la aplicación de la fase PRE del instrumento, así como el uso de variables contextuales;
- 5) aplicación de la intervención a la población muestra;
- 6) pilotaje, validación del instrumento en la población muestra, y aplicación fase POST del instrumento para medir los posibles cambios;
- 7) Finalmente, la documentación meticulosa de la investigación, de su proceso y de sus resultados.

De esta forma se consolida un proyecto sustentado en revisión bibliográfica, con solidez metodológica y el visto bueno y los aportes de expertos en el tema. Detalles de la validación de la intervención en el capítulo 4.

CAPÍTULO 4: DISEÑO, EVALUACIÓN Y APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

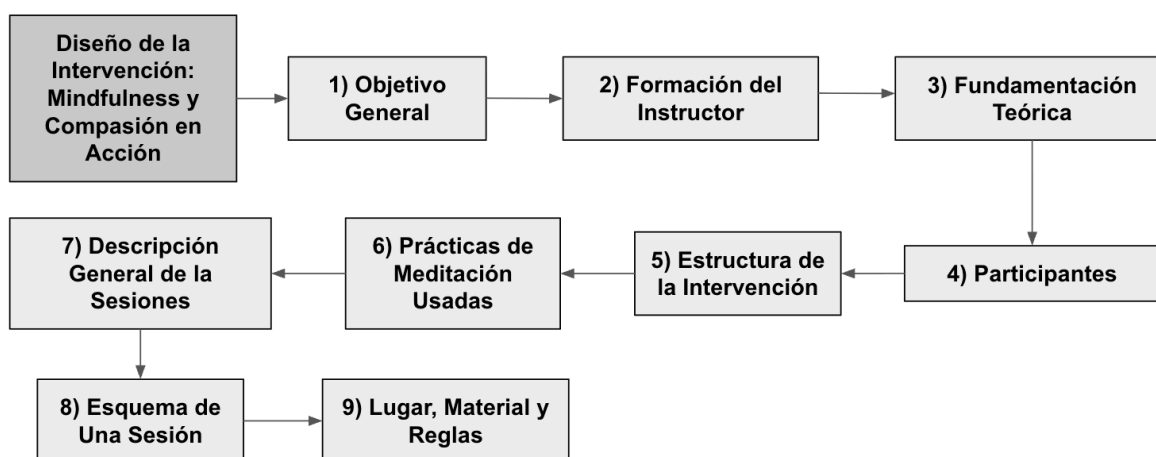
4.1 Objetivo 1. Diseño de la Intervención de Nombre: Mindfulness y Compasión en Acción

El diseño de la intervención fue elaborado considerando los elementos listados por Wolf y Serpa (2015) en su guía para médicos sobre la enseñanza de la atención plena (mindfulness); el programa de ocho semanas de Kabat-Zinn (2013), de reducción del estrés basado en mindfulness (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR); el programa de autocompasión (Mindful Self-Compassion Program, MSC) de ocho semanas de Germer y Neff (2019); y, finalmente, los lineamientos del MMTCP³ (Sounds True y Greater Good Science Center, 2023).

Estos elementos incluyen: 1) objetivo general de la intervención; 2) formación del instructor; 3) fundamentación teórica; 4) participantes; 5) estructura de la intervención; 6) prácticas de meditación utilizadas; 7) descripción general de las sesiones; 8) esquema de una sesión; y, finalmente, 9) lugar, material y reglas (ver la figura 19).

Figura 19

Diseño de la intervención



³ MMTCP es un programa profesional de dos años para enseñar prácticas basadas en la conciencia y la compasión impartido por el Greater Good Science Center de la Universidad de Berkeley California y Sounds True (dentro de sus profesores destacan PhD. Jack Kornfield y PhD. Tara Brach).

4.1.1 Objetivo de la Intervención

Desarrollar una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión que fomente, incremente o desarrolle el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos, que cumpla con los criterios éticos y los componentes necesarios para ser una intervención basada en mindfulness.

4.1.2 Formación del Instructor

Debido a la popularidad de la práctica de mindfulness a lo largo del siglo XXI, es posible encontrar cursos y talleres en diferentes formatos, impartidos a lo largo del mundo, en diferentes contextos: desde estudios de yoga, salones de clase, clínicas, hospitales, instalaciones militares, organismos de gobierno, centros penitenciarios, etc. Es importante recalcar que toda práctica de mindfulness o atención plena tiene que llevar a la dignificación de la persona y de la vida en general, a la dignificación del lugar en donde se realiza y a promover el respeto a todas las comunidades. La práctica de mindfulness es neutral y puede matizarse según las distintas creencias. Es por esto que es muy importante siempre revisar las credenciales del personal que la imparte y, sobre todo, revisar la neutralidad de la forma en que se imparte (Kornfield, 2019; Wolf y Serpa, 2015).

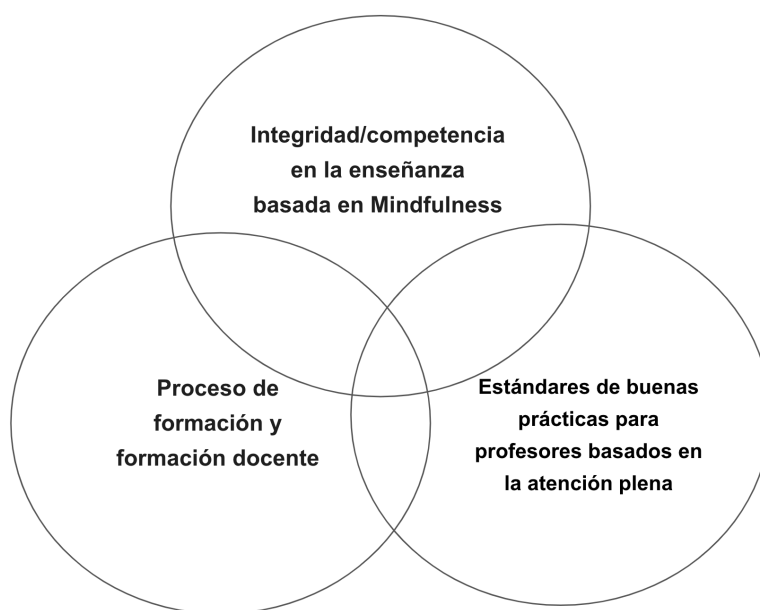
La práctica de mindfulness tiene sus orígenes en el budismo, no como religión sino como la ciencia milenaria que más ha estudiado la mente y la conciencia (Kornfield, 2019). Es común encontrar estas prácticas en centros budistas y/o que se desarrolle la práctica en torno a conceptos budistas; esto no tiene nada de malo, siempre que no se tomen como dogmas religiosos. La práctica de mindfulness se ha extendido al contexto occidental y se imparte de forma secular, siempre haciendo referencia a y honrando sus orígenes en el Oriente; de lo contrario, sería apropiación o plagio.

Ha habido un esfuerzo concertado para responder tanto a la creciente demanda como a las preocupaciones sobre la calidad y la integridad de las intervenciones basadas en

mindfulness. Crane et al. (2012) y Crane y Hecht (2018) resaltan tres fundamentos de buenas prácticas interconectados para la calidad y la integridad en la enseñanza de cursos basados en mindfulness: (1) procesos de formación, (2) estándares para docentes y (3) competencia docente basada en mindfulness (ver la figura 20).

Figura 20

Tres aspectos interconectados de calidad e integridad en la enseñanza de cursos basados en mindfulness (Crane et al. 2012; Crane y Hecht, 2018)



En este caso la profesora que llevó a cabo la intervención aquí descrita, se formó en el programa Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP), un programa profesional de dos años para enseñar prácticas basadas en la conciencia y la compasión impartido por el Greater Good Science Center de la Universidad de Berkeley California y Sounds True. Entre sus profesores destacan PhD. Jack Kornfield y PhD. Tara Brach. La profesora completó con éxito su formación (ver apéndice C); asimismo, el programa cumple con los requisitos antes mencionados por Crane et al. (2012) y Crane y Hecht (2018). Adicionalmente, el programa MMTCP (Sounds True y Greater Good Science Center, 2023)

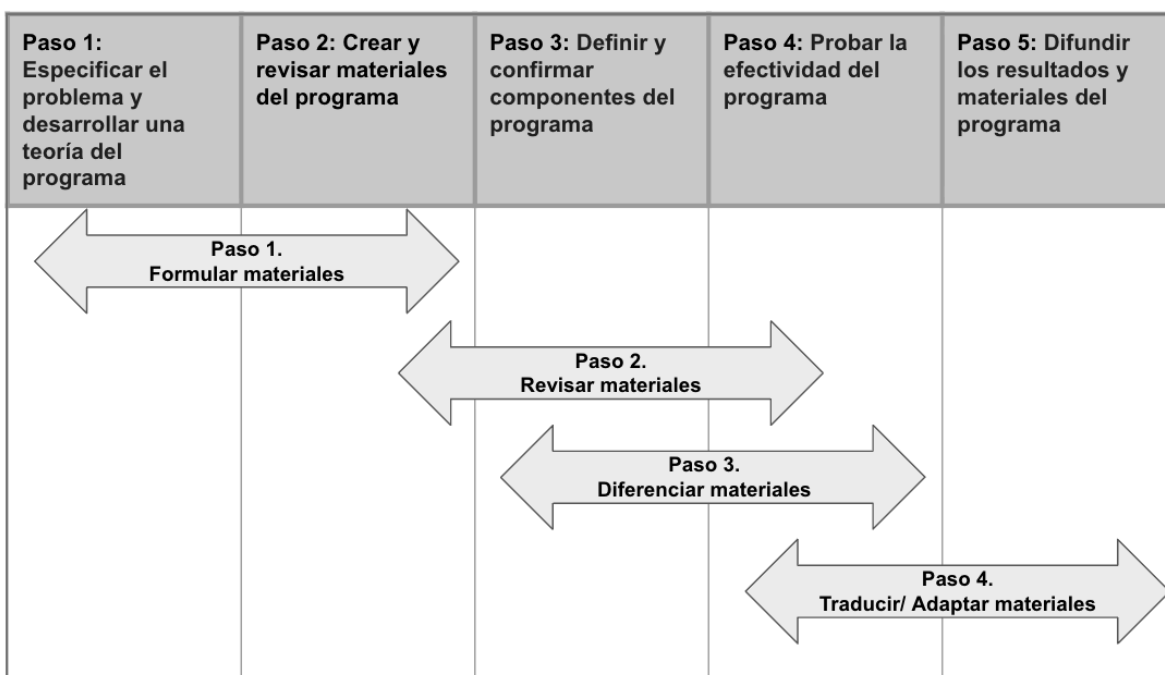
ofrece los fundamentos de formación en mindfulness informado en trauma, descritos en el capítulo 2.

4.1.3 Fundamentación Teórica

En la investigación de intervención, de acuerdo con Fraser et al. (2009), se deben emplear cuatro fases que ayudan al investigador a delimitar el problema que se pretende abordar y a diseñar la intervención adecuada para esta necesidad. Las fases son: 1) especificar el problema y desarrollar una teoría del programa; 2) crear y revisar los materiales del programa; 3) definir y confirmar los componentes del programa; 4) probar la efectividad del programa; 5) difundir los resultados y los materiales del programa (ver la figura 21).

Figura 21

Pasos en la investigación de intervención

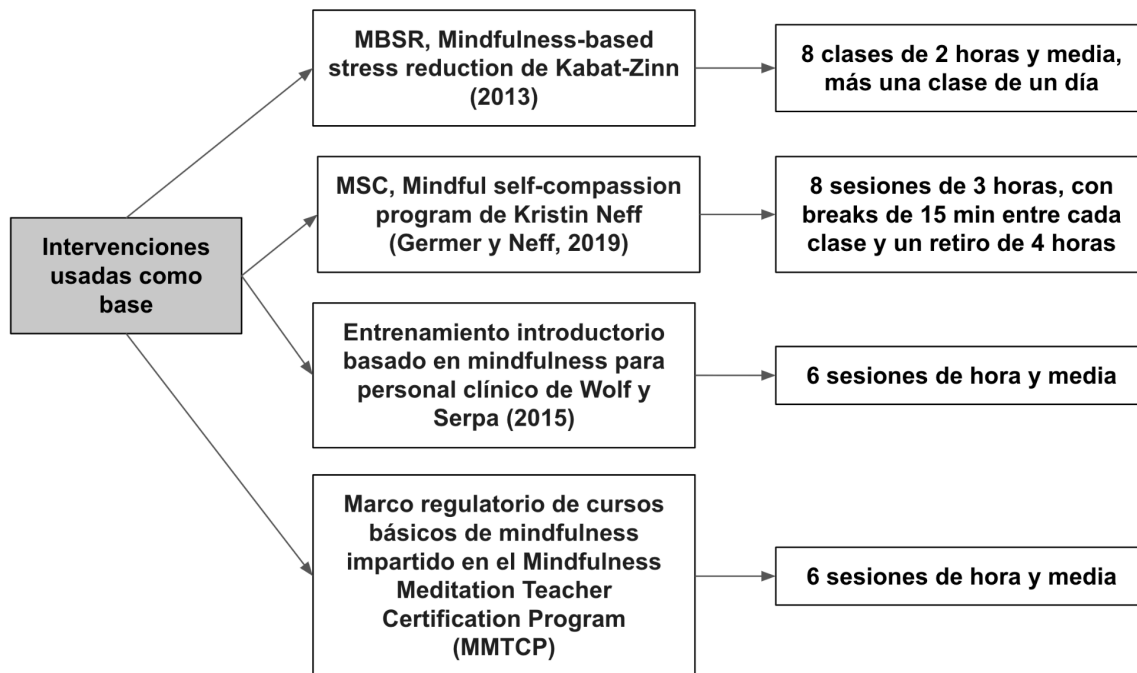


Nota. Figura 21 retomada de Fraser et al. (2009).

A continuación se detallan las intervenciones revisadas y estudiadas, las cuales fueron utilizadas como base para crear la estructura y el contenido de la intervención Mindfulness y Compasión en Acción (ver la figura 22).

Figura 22

Fundamentación teórica: intervenciones empleadas como base



El mindfulness se cultiva mediante la práctica de una técnica de meditación llamada Vipassana; también se conoce en la bibliografía como Insight Meditation. A lo largo de este curso o taller introductorio de mindfulness, el estudiante practica Vipassana; la palabra se deriva del pali, idioma índico en el que se encuentran escritos muchos textos budistas: “vi”, que significa “de una manera especial”, y “passa”, que significa “mirar, observar” o “especialmente observarse a uno mismo”. Esta es una de las formas de meditación más antiguas de la India que se traduce como "ver las cosas como son" (Kumar y Singh, 2024). Se centra en la profunda interconexión entre la mente y el cuerpo, que puede experimentarse directamente mediante una atención disciplinada a las sensaciones físicas que conforman la vida del cuerpo y que, de forma continua, interconectan y condicionan la vida de la mente. Hace uso de diferentes formas de anclaje o de lugares donde descansar la atención (Wolf y Serpa, 2015; Kumar y Singh, 2024). La meditación Vipassana se acompaña de diferentes

prácticas de meditación formales o informales para aprender a familiarizarse con las propias sensaciones corporales, pensamientos y emociones. Dentro de los muchos beneficios de la meditación Vipassana se destacan: la claridad mental, la gestión emocional, el desarrollo de la paciencia, la reducción del estrés, entre otros beneficios (ver la figura 23).

Figura 23

Beneficios de la meditación Vipassana



Nota. Figura 23. Chandarana (2012), citado por Kumar y Singh (2024).

A lo largo de la segunda sesión, se describe este estilo de meditación y se ofrecen diferentes opciones de anclaje (puntos en los que descansar la atención) a los participantes. Uno de los aspectos clave en este curso introductorio de mindfulness, basado en la práctica de la meditación Vipassana (o Insight Meditation), es la explicación de los cuatro fundamentos de mindfulness y el orden de las sesiones, el cual refleja estos cuatro pilares: 1) atención plena al cuerpo (mindfulness of the body); 2) atención plena a las emociones (mindfulness of

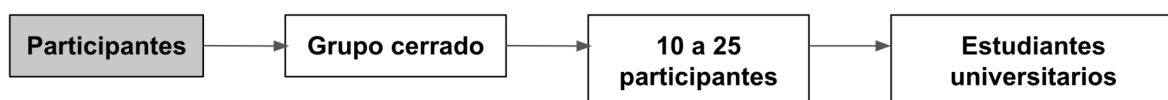
feelings); 3) atención plena a los pensamientos (mindfulness of the mind); y 4) enseñanzas sobre cómo opera la mente (mindfulness of how mind operates) (Wolf y Serpa, 2015; Olendzki, 2004).

4.1.4 Participantes

Las intervenciones introductorias de mindfulness pueden realizarse en grupos abiertos o cerrados. Un grupo abierto es un grupo en el que entran y salen los participantes por sesión; el número de personas es fluctuante y no siempre son los mismos estudiantes; un grupo cerrado es aquel en el que existe el compromiso de un grupo de personas de reunirse durante un cierto número de sesiones con cierta duración. Wolf y Serpa (2015) recomiendan un grupo cerrado, donde exista el compromiso voluntario por parte de los estudiantes, para poder tener un mejor desarrollo de las sesiones. Se sugieren grupos de hasta 25 personas, con un mínimo de 10 participantes (Germer y Neff, 2019; Wolf y Serpa, 2015). La presente intervención tuvo un grupo cerrado de 25 estudiantes universitarios, como se detalla en la figura 24.

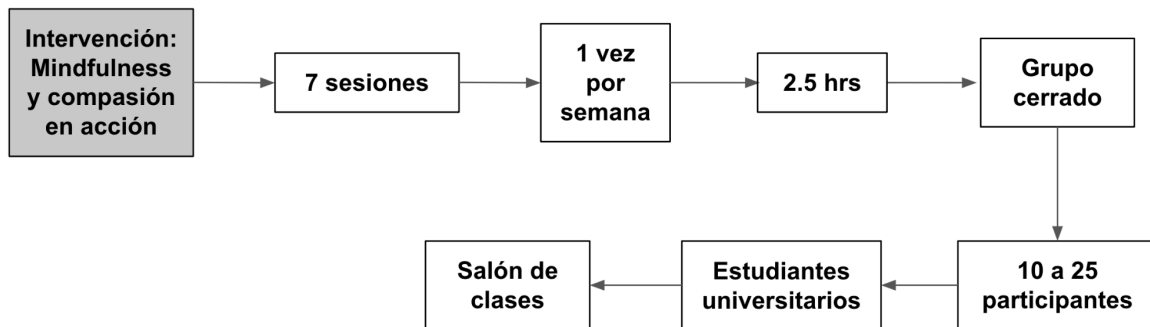
Figura 24

Participantes de la intervención y grupo

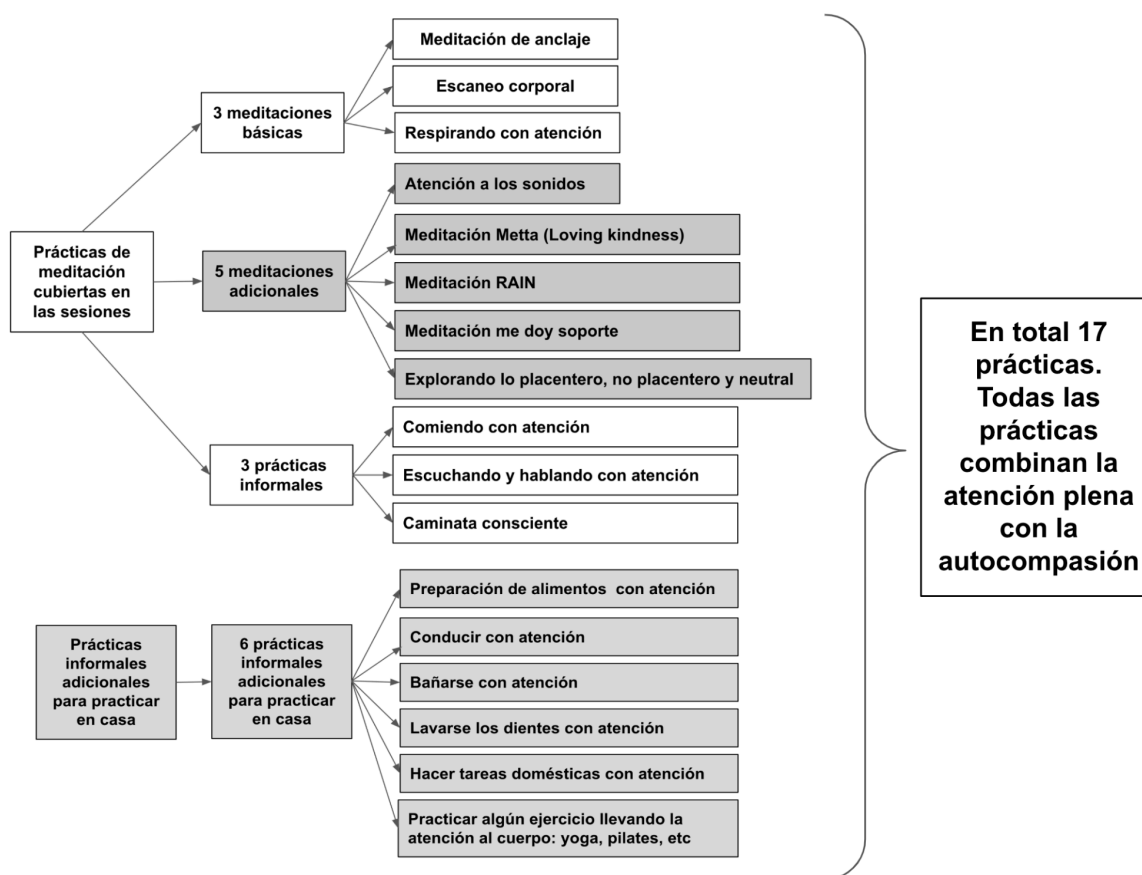


4.1.5 Estructura de la Intervención

La intervención aquí descrita constó de siete sesiones de 2.5 horas por semana, en un grupo cerrado. Las sesiones se impartieron en un salón de clases de la universidad. Dejando una octava sesión libre para completar el instrumento de posintervención (ver la figura 25).

Figura 25*Estructura de la intervención***4.1.6 Prácticas de Meditación Usadas**

A continuación, se detallan las prácticas de meditación abordadas en las sesiones y las prácticas informales sugeridas para realizar en casa. En esta intervención se cubrieron en total 17 prácticas, las cuales combinaron la atención plena con la autocompasión: 3 meditaciones básicas, otras 5 meditaciones adicionales y 9 prácticas informales para la vida diaria. En la intervención Mindfulness-self Compassion Program de Germer y Neff (2019) se enseñan: 3 meditaciones básicas, otras 4 meditaciones adicionales y 18 prácticas informales para la vida diaria: 25 prácticas en total. Sin embargo, las meditaciones básicas, tales como la meditación de anclaje, el escaneo corporal y la atención a la respiración, y las prácticas informales básicas, tales como comer con atención, caminar consciente y hablar y escuchar con atención, son la base de un curso introductorio de mindfulness (Wolf y Serpa, 2015); ver la figura 26.

Figura 26*Prácticas de meditación utilizadas en la intervención*

4.1.7 Descripción General de las Sesiones

Al igual que en el programa de Mindfulness Self-Compassion (Germer y Neff, 2019), los participantes aprendieron la atención plena y la compasión a través de una variedad de modalidades, que incluyeron charlas, ejercicios, meditaciones, prácticas informales, debates y poesía.

Las sesiones se organizaron cuidadosamente, con una secuencia lógica, para que los temas y prácticas de cada sesión partieran de los anteriores. Se inició con conocimientos básicos y teóricos sobre mindfulness, fundamentos, definiciones y origen, así como la diferencia entre la práctica formal y la informal. Además de la teoría, se ofrecieron espacios para ejercicios prácticos que llevaron al estudiante a aplicar y asimilar lo aprendido. Se utilizaron frases de apertura para las clases, lecturas para la reflexión, testimonios y poemas,

que la profesora adecuó según su propósito de enseñanza (Wolf y Serpa, 2015); ver la tabla 19.

Tabla 19

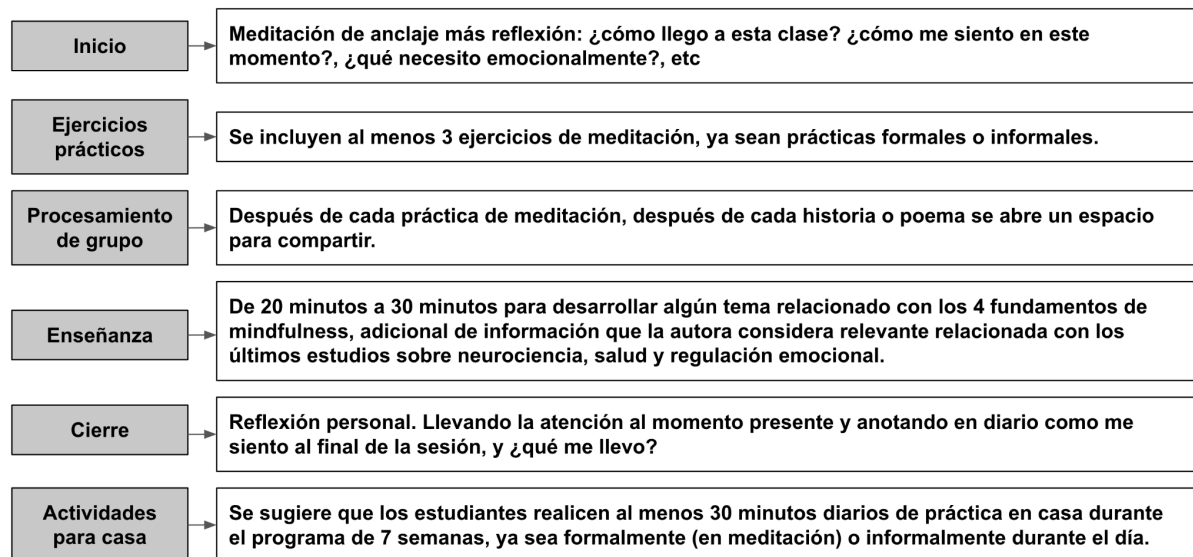
Descripción general de las sesiones

Sesiones	Contenido	Práctica de la semana (formal/informal)
Sesión 1: Descubriendo el mindfulness	<ul style="list-style-type: none"> ● Bienvenida. ● Logística del curso. ● Presentación de la profesora y de los participantes. ● Introducción conceptual: mindfulness, orígenes y fundamentos. ● Diferenciación entre la práctica formal y la informal. ● Implementación de prácticas informales para practicar durante la semana. ● Mindfulness informado en trauma. ● Bases conceptuales parte 1. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje ● Introducción al escaneo personal (body scan). ● Comiendo con atención (mindful eating).
Sesión 2: Practicando el mindfulness.	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementación de prácticas formales e informales de atención plena. ● Implementación de técnicas de anclaje. ● Respiración como ancla. ● Conocimientos básicos sobre el sistema nervioso. ● Bases conceptuales parte 2. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Introducción a la respiración consciente (mindfulness of breathing). ● Escuchando y hablando con atención. ● Escaneo corporal.
Sesión 3: Entendiendo a mi monkey mind.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestión de la “resistencia” y del “retroceso”. ● Función de la mente y de los pensamientos. ● Presentación del acrónimo DROP (Detente, Respira, Observa y Procede) por sus siglas en español o STOP (Stop, Take a breath, Observe and Proceed) de Kabat-Zinn (2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje ● Introducción a la caminata consciente (mindful walking). ● Atención a los sonidos (mindfulness of sound). ● Respirando con atención (mindfulness of breathing).
Sesión 4: Descubriendo tu voz compasiva.	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducción a la autocompasión. ● Implementación de técnicas para trabajar con emociones retadoras. ● Identificación del crítico interior. ● Presentación del acrónimo RAIN (Reconozco, Acepto, Investigo, Nutro) por sus siglas en español, denominado así originalmente por Michele McDonald en el año 2000 y retomado por Brach (2003). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Introducción a la meditación de loving kindness o meditación metta. ● RAIN. ● Atención a los sonidos (mindfulness of sound).

Sesión 5: Viviendo presente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración del concepto de "progreso" y aliento a los participantes para que practiquen la compasión por sí mismos cuando tropiezan o sienten que no están logrando aprender. ● Revisión de los principales obstáculos de la meditación. ● Reflexión sobre el concepto de zona de tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Introducción a la práctica explorando lo no placentero, lo placentero y lo neutral. ● Caminata con atención / Meditación Metta. ● Respiración consciente (mindfulness of breathing).
Sesión 6: Lo que los sentidos consumen importa.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre lo que los sentidos consumen y cómo ello impacta en el bienestar emocional. ● La sesión 6 es un momento para repasar las prácticas formales e informales vistas hasta ahora. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Introducción a la meditación: me doy soporte (supportive touch y self-compassion; Wolf & Serpa, 2015). ● Caminata consciente con meditación metta. ● Hablar con atención y escuchar con atención (Mindful talking y Mindful listening).
Sesión 7: Abrazando la vida.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre la idea: mi sufrimiento genera más sufrimiento. ● Reflexionar sobre la idea: mi bienestar es el bienestar de mi comunidad. ● Reflexionar sobre la idea: mi bienestar trasciende y trasciendo haciendo el bien. ● El curso en esta sesión se cierra. ● Se repasan las prácticas formales e informales vistas anteriormente. ● Se profundiza en el procesamiento de grupo. ● Dinámica de cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Práctica body scan. ● Meditación Metta (lovingkindness). ● Caminata consciente.

4.1.8 Esquema de Una Sesión

Las sesiones iniciaron con una meditación de anclaje y reflexión; todas incluyeron al menos 3 ejercicios de meditación, ya fueran prácticos formales o informales; al final de cada práctica o ejercicio, se reservó tiempo para compartir y procesar la experiencia. Además, se incluyó una plática o enseñanza por sesión de al menos 20 minutos, que finalizó con alguna práctica o ejercicios de reflexión y cierre, así como con el detalle de los ejercicios sugeridos para realizar en casa (Wolf y Serpa, 2015); ver la figura 27.

Figura 27*Esquema de una sesión*

Inicio. Todas las clases iniciaron con un ejercicio de meditación de anclaje (grounding meditation) y un tiempo para reflexionar en el diario sobre las siguientes preguntas: ¿Cuál es mi intención para esta sesión? ¿Qué necesito (cuerpo, mente y espíritu)? ¿Cómo llego a esta clase? ¿Cómo me siento en este momento? ¿Qué necesito emocionalmente? Preguntas detonadoras para que el estudiante llevará la atención a su interior y notara cómo se encontraba en ese momento. Se buscaba la reflexión, no la respuesta a cada pregunta. La intención de este primer ejercicio era permitir al grupo ubicarse en el momento presente; aprender a habitar su cuerpo y su mente al mismo tiempo; y terminar de transicionar de lo que estaban haciendo, para finalmente estar en clase. Se utilizó como base el guión desarrollado por Wolf y Serpa (2015), con modificaciones según lo previsto por la profesora.

Ejercicios prácticos. Todas las sesiones incluyeron al menos 3 ejercicios de meditación formales o informales. En palabras de Kornfield (2009), todo lo que se hace con atención es meditación.

Procesamientos de grupo. Después de cada práctica de meditación, de cada historia o poema, se dio un espacio para compartir. Se invitó a los participantes a compartir sus experiencias durante los ejercicios; otras veces, se sugirió que escribieran en el diario. Los procesamientos de grupo son parte fundamental de los cursos o talleres de mindfulness, ya que ayudan a normalizar experiencias que pueden surgir en la práctica de meditación, así como ayudan a formar un vínculo entre los mismos participantes al descubrir similitudes en sus experiencias. El rol de la profesora fue activo, ya que promovía una participación gentil, libre de juicios y respetuosa entre los participantes. En caso de no existir aún cohesión de grupo, o si el grupo no se animaba a compartir en las primeras sesiones, la profesora ofrecía claves y ejemplos de los posibles retos enfrentados o de las posibles experiencias vividas. Así como preguntaba abiertamente qué les pareció retador o sencillo. Al mismo tiempo, hacía preguntas detonadoras sobre la lectura o el poema revisado.

Enseñanza. Todas las sesiones contaron con 20 a 30 minutos para abordar temas relacionados con los 4 fundamentos de mindfulness, así como información que la profesora consideró relevante sobre los últimos estudios de neurociencia, salud y regulación emocional. Este contenido puede modificarse según la población que se planifique atender. El tiempo de la enseñanza es crucial porque de ahí se derivan los aprendizajes que los estudiantes trabajarán durante las sesiones y en su trabajo en casa.

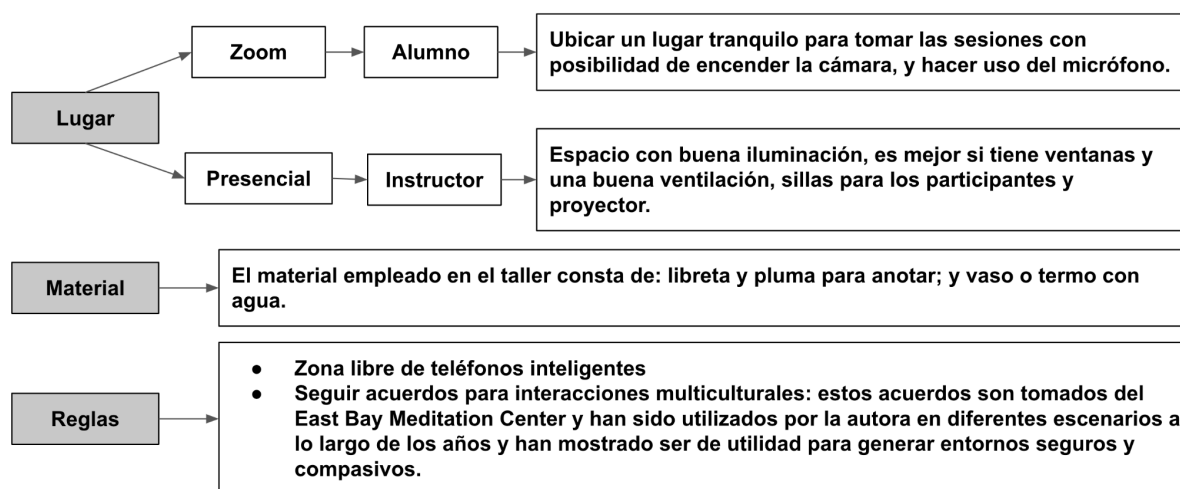
Cierre. Así como todas las sesiones comenzaron con la pregunta: ¿qué necesito física o emocionalmente?, así también terminaron con una reflexión personal. Llevando la atención al momento presente y reflexionando en su diario sobre cómo se sentían al final de la sesión, ¿qué se llevaban? Se buscaba que el estudiante se tomara un tiempo para interiorizar su experiencia de clase y lograra articular con palabras lo que sentía y pensaba.

Actividades para casa. La atención plena, al igual que cualquier otra habilidad, se mejora con la práctica (Kabat-Zinn, 2013). Es importante que el estudiante tenga claro que la

práctica constante lo ayudará a ir mejorando y a gestionar lo que siente en el momento en que lo siente. Esto no quiere decir que deje de experimentar emociones retadoras, sino que, con el paso del tiempo, será cada vez mejor en gestionarlas. Por ello, es importante que el estudiante practique en su casa de forma diaria y constante. La reducción del estrés basada en mindfulness (Mindfulness-based stress reduction, MBSR) de Kabat-Zinn (2013) y la terapia cognitiva basada en mindfulness (Mindfulness-based cognitive therapy, MBCT) de Segal et al. (2013) son las intervenciones estandarizadas basadas en mindfulness (mindfulness-based interventions, MBIs) más ampliamente disponibles. Ambas implican ocho sesiones semanales y recomiendan la práctica diaria en casa, que consiste en práctica formal e informal durante aproximadamente 45 minutos por día (Birtwell et al., 2019). Para fines de esta intervención, se sugirió que los estudiantes realizaran al menos 30 minutos diarios de práctica en casa durante el programa de 7 semanas, ya sea de práctica formal (meditación) o informal durante el día.

4.1.9 Lugar, Material y Reglas

Esta intervención fue diseñada para ser impartida en dos modalidades: presencial o por Zoom; el material de clase es el mismo para ambas modalidades, así como las reglas para cada sesión (ver la figura 28).

Figura 28*Lugar, material y reglas*

A continuación se describe cada uno de los puntos mencionados en la figura 28.

Lugar. Ubicar un lugar tranquilo para tomar las sesiones en caso de ser en modalidad Zoom, en donde el estudiante tenga la posibilidad de encender su cámara y hacer uso del micrófono. Se sugiere que sea un espacio privado, con escritorio, silla y espacio para colocar un tapete de yoga. Si es en modalidad presencial, es responsabilidad del instructor ubicar un lugar adecuado para las sesiones (espacio bien iluminado; es mejor si tiene ventanas y buena ventilación).

Material. El material empleado en el taller consistió en una libreta, una pluma y un vaso o un termo con agua. A lo largo del taller se hizo uso de un diario escrito a mano para fomentar en el estudiante la capacidad de plasmar en el papel lo que siente y piensa. Siegel (2017) nos habla de la importancia de contar historias (storytelling) o del famoso dicho estadounidense “name it to tame it”, nombrar para domesticar, donde la regulación emocional, o lo que el autor llama integración cerebral, se da en la medida en que se va desarrollando la capacidad de verbalizar lo que se siente y piensa en el momento en que se experimenta. Lo que hace que las emociones y los pensamientos pierdan fuerza, y en caso de

ser una emoción fuerte, el simple hecho de nombrarla nos ayuda a gestionarla. De la misma forma, en la pedagogía Montessori se habla de la coordinación óculo-manual (ojo-mano), la cual ayuda al ser humano en su concentración y ayuda en la producción y reproducción del conocimiento. En específico el trazo a mano, es una herramienta pedagógica que, en comparación con la práctica no motora, produce un aprendizaje más rápido y una mayor absorción de tareas no entrenadas (Wiley y Rapp, 2021).

Reglas

Zona libre de teléfonos inteligentes. Fue importante dejar claras las reglas para el inicio de clases. Fue un espacio libre de electrónicos, en específico, libre de teléfonos inteligentes (smartphones), para permitir al estudiante aprovechar lo más que pudiera la experiencia de las clases y lograr interactuar de forma más presente con sus compañeros. Estudios recientes demuestran que los niveles más altos de falta de atención, que a su vez predijeron una menor productividad y un descenso del bienestar psicológico, se deben a las constantes notificaciones de los teléfonos inteligentes, que aumentan los síntomas de falta de atención e hiperactividad. Estos hallazgos resaltan algunos de los costos de la conectividad ubicua y sugieren que las personas pueden reducirlos simplemente ajustando la configuración telefónica existente y creando espacios libres de teléfonos inteligentes (Kushlev et al., 2016).

Se buscó crear un ambiente libre de tensiones y de productividad, como se conoce habitualmente en Occidente. Fue un espacio en el que el estudiante, en la medida de las posibilidades, logró descomprimir su sistema nervioso y, de alguna forma, conectar con sus necesidades emocionales y físicas en el momento presente. No fue un ambiente clínico ni substituyó una terapia con profesionales de la salud mental o física. Fue una intervención que buscó ayudar como mecanismo subyacente en la construcción de la salud emocional de los participantes.

Acuerdos para interacciones multiculturales. Como apéndice D, se detallan los acuerdos para interacciones multiculturales, que se emplearon como base para fomentar un clima de clase inclusivo, abierto, respetuoso y acogedor, que favorezca la participación y en el que se respetó la privacidad de los participantes. Estos acuerdos fueron tomados del East Bay Meditation Center (2022) y han sido utilizados por la investigadora en diferentes escenarios a lo largo de los años y han mostrado ser de utilidad para los fines descritos anteriormente.

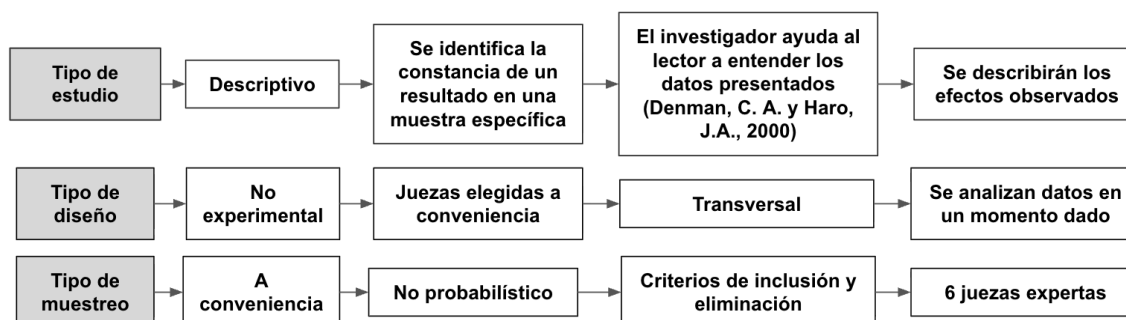
4.2 Evaluación de la Intervención por Juezas Expertas

4.2.1 Descripción del Método Empleado

El presente apartado detalla los pasos seguidos para evaluar la intervención Mindfulness y Compasión en Acción. La evaluación de la intervención se elaboró con base en la metodología descrita por Salinas Ríos et al. (2019; ver la figura 29).

Figura 29

Metodología de evaluación de intervención



Nota. Figura 29 elaborada con base en lo descrito por Salinas Ríos et al. (2019).

Tipo de estudio. El estudio fue de tipo descriptivo porque se identificó la constancia de un resultado en una muestra específica y el investigador ayudó al lector a comprender los datos presentados (Denman y Haro, 2000). En este caso, las juezas expertas evaluaron una o más variables de la intervención y sólo describieron los efectos observados.

Tipo de diseño. Diseño no experimental; las juezas fueron elegidas por conveniencia; fue transversal, ya que se evaluó el diseño de la intervención en un momento dado. Las valoraciones fueron emitidas por las juezas expertas en un solo momento y recopiladas en un único documento.

Tipo de muestreo. El muestreo fue por conveniencia, no probabilístico, con una muestra de 6 juezas expertas en el campo de intervenciones basadas en mindfulness y compasión y/o en metodología de evaluación de intervenciones; con grado académico de maestría o doctorado en el área de psicología, humanidades, educación o áreas afines (ver apéndice E, currículum de las juezas).

Salinas Ríos et al. (2019), para evaluar su intervención cognitivo-conductual para cuidadores primarios de pacientes con cáncer, invitaron a quince jueces expertos; Crane et al. (2013), para evaluar los criterios de enseñanza de intervenciones basadas en mindfulness, hicieron uso de dieciséis profesionales expertos.

No se encontró en la bibliografía un número mínimo de jueces necesario para evaluar una intervención no clínica de mindfulness. Crane et al. (2012) y Crane y Hecht (2018) resaltan que el proceso de formación del maestro que impartirá la intervención no clínica en mindfulness es un determinante de la integridad de esta. El Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP; Sounds True y Greater Good Science Center, 2023), tras dos años intensos de formación, solicita a sus maestros graduados la creación de un curso introductorio de mindfulness, evaluado por un único profesor mentor.

Criterios de inclusión y exclusión. Las juezas participantes estaban acreditadas en las áreas de psicología, humanidades, educación o áreas afines e intervenciones no clínicas y clínicas basadas en mindfulness y compasión.

Criterios de inclusión:

- Tener experiencia en el área de intervenciones basadas en mindfulness y compasión y/o en metodología de evaluación de intervenciones.
- Tener grado académico de maestría o doctorado en el área de psicología, humanidades, educación o áreas afines.
- Haber aceptado participar como jurado en la aprobación de la propuesta de intervención.

Criterios de eliminación:

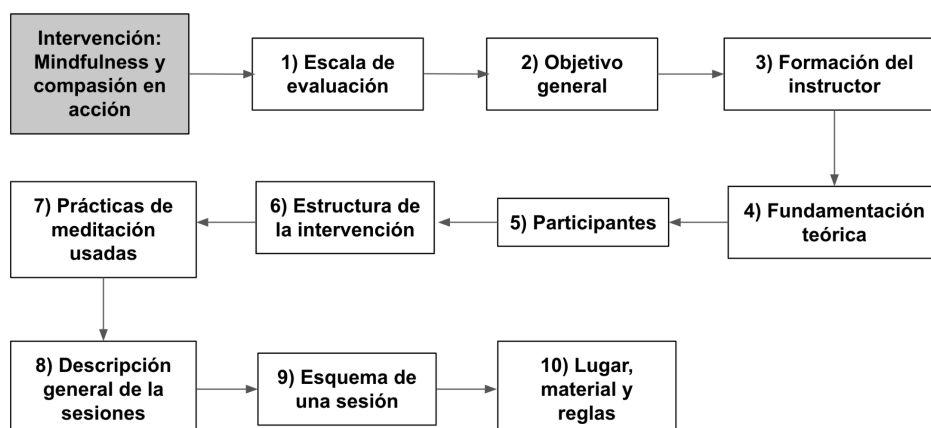
- No haber respondido el cuestionario proporcionado.
- No haber entregado el resultado de su evaluación dentro del plazo requerido.

4.2.2 Instrumento de Medición

Para evaluar la intervención descrita anteriormente, se elaboró un instrumento para las juezas, a partir de lo expuesto en el apartado 4.1. Este resumen incluyó: 1) escala de evaluación; 2) objetivo general; 3) formación del instructor; 4) fundamentación teórica; 5) participantes; 6) estructura de la intervención; 7) prácticas de meditación utilizadas; 8) descripción general de las sesiones; 9) esquema de una sesión; 10) lugar, material y reglas; ver la figura 30 (ver apéndice F, documento enviado a juezas).

Figura 30

Contenido del documento de evaluación enviado a las juezas



Procedimiento de Evaluación. El documento de evaluación fue enviado a cada una de las juezas por correo electrónico, con las instrucciones y con un enlace a un Google Drive en donde tuvieron acceso al documento de evaluación. Se generó un documento de evaluación por cada jueza. La siguiente escala de evaluación fue tomada de Morales Avalos (2023) y adaptada para los fines evaluativos de la presente intervención (ver la tabla 20).

Tabla 20

Escala de evaluación

Calificación	Indicador
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.

Cada uno de los apartados descritos en la figura 30 (contenido del documento de evaluación enviado a las juezas) fue evaluado según los criterios mencionados en la tabla 20; adicionalmente, se agregó una columna para detallar las observaciones que justifiquen la calificación otorgada (ver la tabla 21).

Tabla 21*Ejemplo de formato de evaluación*

Calificación	Indicador	Evaluación: Formación del instructor	Observaciones
1. No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2. Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		
3. Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4. Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

Resultados Obtenidos y Análisis de Datos. Las evaluaciones de las juezas se condensaron en un archivo de Excel junto con sus observaciones. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 22.

Tabla 22*Resultados obtenidos en la evaluación*

Formación del instructor	Fundamentación teórica	Participantes	Estructura de la intervención	Prácticas de meditación usadas	Descripción general de las sesiones	Esquema de una sesión	Lugar, material y reglas
4	3,83	4	4	4	3,83	4	4

Todas las áreas de la intervención obtuvieron cuatro, lo cual es el puntaje más alto en la escala empleada: cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness. Las únicas dos áreas que obtuvieron un puntaje menor a cuatro, fueron: 1) fundamentación teórica, en donde la jueza comentó, lo siguiente “...*además de los*

“expertos”, me hubiera gustado escuchar una breve descripción de su experiencia sobre por qué los 4 pilares son tan importantes”; 2) descripción general de las sesiones, en donde la jueza comentó “...puse moderado ya que no se indica en la sesión 1 información de mindfulness informado en trauma”.

Comentarios Finales. Las evaluaciones recibidas de las juezas expertas fueron positivas, constructivas y relevantes para el proyecto. A continuación se desglosan en las siguientes tablas los comentarios expresados sobre cada segmento evaluado.

Tabla 23

Evaluación del apartado: formación del instructor

Formación del instructor	Calificación
El programa MMTCP está acreditado por la Asociación Internacional de Profesores de Mindfulness.	4
Cumple totalmente con los requisitos. La formación de la profesora es amplia y los años de estudio y práctica en la formación en meditación son sólidos y extensos.	4
NA	4
La profesora tiene la formación y la experiencia práctica en mindfulness que le convierten en la persona idónea para realizar la intervención	4
La profesora no solo completó la capacitación y cumplió con la calidad e integridad recomendadas para la enseñanza en el MMTCP de la Universidad de Berkeley, California. Estuve en sus grupos de pares y mentores y conozco la calidad e integridad que aporta; también hicimos una práctica adicional durante más de 2 años enseñando Atención Plena y Compasión.	4
MMTCP te hace sentir completamente preparado para impartir un curso de introducción a la atención plena.	4

Tabla 24

Evaluación del apartado: fundamentación teórica

Fundamentación teórica	Calificación
En Estados Unidos, todos los planes de estudio señalados son muy respetados en el campo de las intervenciones basadas en la atención plena.	4
Cumple totalmente con los requisitos. La teoría aplicada está bien fundamentada, lo que la valida.	4
NA	4

Hay una revisión amplia de la literatura que permite una reflexión teórica sobre el mindfulness.	4
Además de los “expertos”, quería escuchar una breve descripción de su experiencia sobre por qué los 4 pilares son tan importantes.	3
Mi curso de introducción a la atención plena abordó los tres pilares de la atención plena mencionados anteriormente y varios estudiantes informaron cambios importantes en sus vidas después de incorporar estas prácticas a su vida diaria.	4

Tabla 25

Evaluación del apartado: participantes

Participantes	Calificación
Además de la explicación proporcionada, un grupo cerrado también favorece el desarrollo de la confianza, tanto entre estudiantes y profesores como entre estudiantes y sus compañeros. La confianza relacional mejora la eficacia de la intervención.	4
Cumple totalmente con los requisitos. Se fundamenta en investigaciones previas y en marcos conceptuales bien establecidos.	4
NA	4
La decisión sobre el tamaño de la muestra se fundamenta en la teoría y no solo en su disponibilidad.	4
Me encanta cómo ha descrito el compromiso voluntario de los estudiantes con un grupo cerrado y que su grupo actual también lo es.	4
Un grupo cerrado permite que los participantes construyan relaciones y confianza entre sí.	4

Tabla 26

Evaluación del apartado: estructura de la intervención

Estructura de la intervención	Calificación
Los contornos de esta estructura de intervención (duración de cada sesión de clase, número de sesiones, etc.) son muy similares a los de los cursos de MBSR para universitarios.	4
Cumple totalmente con los requisitos. Se fundamenta en investigaciones previas y marcos conceptuales bien establecidos	4
NA	4
8 sesiones en total, con una duración que permite trabajar de manera profunda, sin inducir sobrecarga al participante. Adecuada decisión basada en la literatura.	4
La frase: dejar una octava sesión para la recopilación de datos, etc., me dejó colgada y estaba buscando esto en alguna parte... ¿Es la “octava” sesión para el	4

instructor? ¿Cómo funciona?	
Creo que esta sería una estructura extremadamente beneficiosa para los estudiantes universitarios.	4

Tabla 27

Evaluación del apartado: prácticas de meditación usadas

Prácticas de meditación usadas	Calificación
Aprecio la integración constante entre la atención plena y la autocompasión.	4
Cumple totalmente con los requisitos. La teoría aplicada en este curso está bien fundamentada, basada en una extensa revisión de diferentes bibliografías clave en el campo. La combinación de diversas fuentes permite ofrecer un enfoque complementario y adaptado a las necesidades del curso	4
NA	4
Pertinente toma de decisiones sobre el diseño de la estructura de la intervención.	4
Nuevamente, ha hecho un trabajo fantástico al brindar evidencia que respalda su elección de enfoque.	4
NA	4

Tabla 28

Evaluación del apartado: descripción general de las sesiones

Descripción general de las sesiones	Calificación
La intervención es acumulativa y sigue una progresión lógica.	4
Cumple totalmente con los requisitos de una intervención. Las sesiones están respaldadas; se presentan de manera sólida, clara y estructurada.	4
Puse moderado ya que no se indica en la sesión 1 información de mindfulness informado en trauma	3
Me parece una estructura muy completa y funcional, la del diseño. Lo único que cuidaría en las últimas dos sesiones sería la redacción, para que quede uniforme con el resto de la propuesta.	4
Cuando leí la introducción a esta sección, me hizo pensar en cómo su elección respalda la opción del grupo cerrado y genera una continuidad en la práctica, apoya el sistema nervioso para que se asiente y prepara a los estudiantes para el éxito al brindarles una sensación de tranquilidad al saber qué esperar.	4
NA	4

Tabla 29*Evaluación del apartado: esquema de una sesión*

Esquema de una sesión	Calificación
La clave para cualquier intervención eficaz basada en la atención plena es el tiempo suficiente para la práctica experiencial guiada que esta intervención ofrece.	4
Cumple totalmente con los requisitos de una intervención. La organización del curso es excelente, garantizando una estructura clara y efectiva para el aprendizaje.	4
NA	4
Hay una argumentación sólida sobre el tipo de actividades que se incluyen.	4
Me encanta cómo, una vez más, creaste esto de manera coherente e introdujiste el "por qué".	4
En todo caso, creo que va más allá de los requisitos de una intervención introductoria basada en la atención plena.	4

Tabla 30*Evaluación del apartado: lugar, material y reglas*

Lugar, material y reglas	Calificación
Se alinea con los protocolos estándar para intervenciones basadas en mindfulness.	4
Cumple totalmente con los requisitos. El curso está cuidadosamente organizado y diseñado para que los alumnos puedan estar completamente enfocados y presentes durante todo el proceso.	4
NA	4
NA	4
Quería escuchar algo sobre los acuerdos antes, en el sentido de crear un entorno más seguro (para mí, va con la justificación del entorno de grupo cerrado).	4
NA	4

4.2.3 Observaciones de las Juezas

Después de las propuestas hechas por las juezas, se hicieron las siguientes modificaciones a la intervención de nombre Mindfulness y Compasión en Acción:

- Correcciones gramaticales y sugerencias de palabras o de verbos a lo largo del documento.

- Correcciones gramaticales y de redacción en el apartado “descripción general de las sesiones”, para que sea uniforme con el resto de la propuesta.
- Se agregó en la sesión 1, en la parte de contenido, el tema de mindfulness informado en trauma. Sí, estaba contemplado en el material de la intervención, pero no se había incluido en este apartado.

El resultado final de la intervención fue el que se revisó en el apartado 4.1 ya con las correcciones antes mencionadas.

4.3 Aplicación de la Intervención a Estudiantes Universitarios Mexicanos

4.3.1 Detalles de Aplicación

Salón de Clases. El aula fue asignada por el departamento escolar; fue una aula universitaria, con mobiliario tal como sillas y mesas, en uno de los edificios de la universidad, con proyector y pintarrón. Asimismo, en algunas ocasiones se utilizaron los jardines de la universidad para realizar diversas dinámicas propias del contenido de la intervención.

Dinámica de Grupo. A lo largo de las diferentes sesiones, hubo distintos entregables, tanto individuales como de equipo. Los cuales algunos se compartieron durante las sesiones, otros se entregaron a través de la plataforma Blackboard.

Gestión de Tiempo por Sesión. La sesión se dividió en dos sesiones semanales de 1.15 horas cada una, para sumar 2.5 horas en total. Debido a que la materia de Mindfulness para el Bienestar se impartió el lunes y el jueves. Las sesiones iniciaron a las 8:30 am y terminaron a las 9:45 am. El personal de asistencia de profesores puede dar crédito a esto.

Participación y Compromiso de los Asistentes. Al inicio de cada sesión se tomó la lista de asistencia y la participación a lo largo de las sesiones fue totalmente voluntaria.

Manejo de Desafíos y Resistencias. Es muy común en la materia que lleguen estudiantes muy perfilados, es decir, que buscan la materia porque tienen una idea o

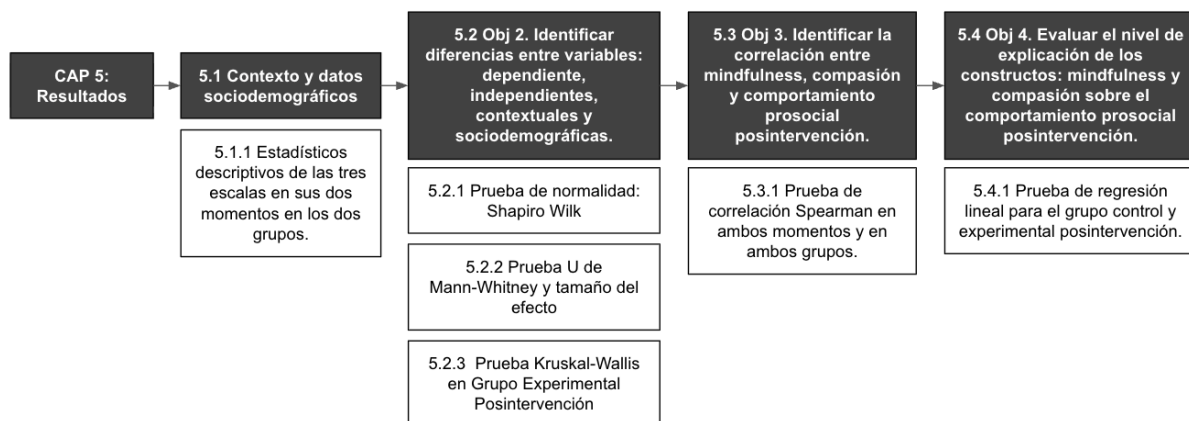
conocimiento previo del tema, y también es común que lleguen estudiantes que se inscribieron porque se les acomodó en el horario. Este caso no fue diferente; hubo estudiantes que era evidente que disfrutaban de la materia y otros que estaban ahí porque era parte de un requisito de la universidad. Las resistencias se caminan como se presentan; el mindfulness nos invita a la aceptación del momento presente y a hacer lo mejor posible con lo que se presenta. En este caso, muchos de estos estudiantes que al inicio parecían apáticos o desinteresados se fueron enganchando a lo largo del semestre. La materia es cíclica; hay momentos de mucha conexión, otros no tanto. En este caso, no hubo nada extraordinario que no pudiera gestionarse dentro de los límites de un salón de clases.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados en el orden indicado en la figura 31.

Figura 31

Presentación de resultados



5.1 Contexto y Datos Sociodemográficos

Los datos sociodemográficos generales de la muestra, detallados en el capítulo 3, se presentan en resumen en la tabla 31.

Tabla 31

Resumen de la muestra por grupos

Variables	Muestra	Sexo	Nacionalidad	Edad	Semestre	Carrera
Grupo Experimental	Pre N.23 Post N. 23	56.5% mujeres	93.5% Mx	56.5% 19 años 13% 18 años 13% 20 años	67.4% 2do semestre	17% MCP. Médico cirujano y partero
Grupo Control	Pre N. 23 Post N. 24	63.8% mujeres	97.9% Mx	23.4% 18 años 23.4% 21 años 21.3% 22 años	23.4% 8vo semestre	19.1% LPS. Lic. en Psicología

Asimismo, se detallan las respuestas a las preguntas que ayudaron a contextualizar el estudio y a comprender más a fondo las muestras a las que se tuvo acceso, tanto en el grupo

experimental como en el grupo control. Las preguntas de contexto se dividen en: experiencia previa en mindfulness y en comportamiento prosocial.

La información recogida sobre la práctica previa de mindfulness fue la siguiente (ver la tabla 32).

Tabla 32

Práctica previa de mindfulness

Grupos	Previo	Frecuencia	Herramienta	Razón	Rutina	Diagnóstico	Estrés del 1 al 10 (1 nivel más bajo)
ITEM	Practicaban mindfulness ocasionalmente	Menos de un mes	En algún curso, APP o video	Salud emocional y mental	No tenían una práctica establecida	No tienen padecimientos o diagnósticos de ansiedad o depresión	Nivel percibido de estrés
Grupo Exp.	43%	56.5%	87%	26%	47.8%	91.3%	7
Grupo Control	17.4%	17.5%	30.4%	21.7%	73.9%	60.9%	8

Nota. Como se puede observar en la tabla 32, los estudiantes del grupo experimental practicaban mindfulness ocasionalmente en un 43%, en contraste con el 17.4% del grupo control; 56.5% tenían la práctica desde hacía menos de un mes en el grupo experimental, frente a un 17.5% en el grupo control; 87% reportó haber usado alguna app o video, o haber tomado algún curso en el grupo experimental, frente al 30.4% en el grupo control. El 26% de los estudiantes del grupo experimental buscaron estas herramientas por motivos de salud emocional y mental, frente al 21.7% del grupo control; el 91.3% no tenía diagnóstico clínico de salud mental en el grupo experimental, frente a un 60.9% en el grupo control; finalmente, el estrés percibido fue de 7 en el grupo experimental, frente a 8 en el grupo de control.

A continuación, se describe la información recopilada sobre la práctica previa de prosocialidad (ver la tabla 33).

Tabla 33*Comportamiento prosocial previo*

Grupos	Frecuencia	Motivo	Importancia	Sentimiento posterior
ITEM	Ocasionalmente realizaban alguna labor prosocial.	El deseo de ayudar a los demás y, en segundo lugar, el sentido de responsabilidad social.	Te hace sentir bien, le da sentido a la vida, al ayudar a otros te ayudas a ti y te brinda un sentido de plenitud.	Satisfacción, plenitud, realización y la sensación de estar bien consigo mismo.
Grupo Exp.	39.1%	78.3%	43.5%	47.8%
Grupo Control	30.4%	69.6%	17.4%	30.4%

Nota. Como se observa en la tabla 33, el 39% de los estudiantes del grupo experimental realizaba ocasionalmente alguna labor prosocial, frente al 30.4% del grupo control. El primer motivo fue el deseo de ayudar a los demás y, en segundo lugar, el sentido de responsabilidad social, con 78.3% del grupo experimental y 69,6% del grupo control. Los estudiantes consideraron importante la prosocialidad porque los hace sentir bien y les da sentido a la vida; reportan que, al ayudar a otros, se ayudan a sí mismos y les da un sentido de plenitud, según el 43.5% del grupo experimental, frente a un 38.6% del grupo control. Finalmente, los estudiantes reportan sentirse satisfechos, plenos, realizados y con la sensación de estar bien consigo mismos después de realizar la labor altruista en un 47.8% del grupo experimental frente a un 30.4% del grupo control.

5.1.1 Estadísticos Descriptivos de las Tres Escalas en sus Dos Momentos en los Dos**Grupos**

En la tabla 34 se presentan los datos descriptivos de la escala de mindfulness por ítem. Cabe destacar que los ítems de esta escala están redactados de forma inversa; por ello, antes de calcular los estadísticos descriptivos, las puntuaciones se invirtieron, de modo que a mayor puntuación, mayor nivel de mindfulness. Esto es para que la escala de mindfulness esté en sintonía con las escalas de compasión y prosocialidad.

Tabla 34

Estadísticos descriptivos de la escala de mindfulness en sus dos momentos en ambos grupos

Escala de Mindfulness	Grupo Experimental				Grupo Control			
	PRE N:23		POST N:23		PRE N:23		POST N:24	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1. Yo podría estar experimentando una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde.	3.48	0.994	3.48	1.310	3.43	1.754	2.25	2.172
2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no prestar atención o por estar pensando en otra cosa.	3.74	1.356	4.00	1.087	3.78	1.166	3.42	1.316
3. Encuentro difícil estar centrado en lo que está pasando en el presente.	3.39	1.270	3.26	1.137	3.52	1.123	3.50	1.180
4. Tiendo a caminar rápido para llegar a donde voy sin prestar atención a lo que experimento durante el camino.	2.70	1.428	2.70	1.222	2.83	1.072	2.83	1.551
5. Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión o de incomodidad física hasta que realmente captan mi atención.	3.48	1.201	3.52	1.039	3.35	1.191	3.58	1.381
6. Me olvido del nombre de una persona tan pronto como me lo dicen por primera vez.	3.83	1.114	3.57	1.199	3.52	1.275	3.54	1.414
7. Parece como si funcionara con "piloto automático" sin demasiada consciencia de lo que estoy haciendo.	3.35	1.112	3.22	0.998	3.52	1.123	3.38	1.345
8. Hago las actividades con rapidez, sin estar realmente atento a ellas.	3.13	1.014	3.00	1.243	3.39	1.076	3.04	1.301
9. Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar que pierdo el contacto con lo que estoy haciendo ahora para lograrla.	3.35	1.027	3.30	1.020	2.43	1.080	3.08	1.349
10. Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	3.30	1.329	3.26	1.602	3.39	1.234	3.13	1.393
11. Me he encontrado a mí mismo escuchando a alguien y haciendo otra cosa al mismo tiempo.	2.52	0.994	2.61	1.270	2.74	1.010	2.50	1.285
12. Voy a algún lugar "en piloto automático" y luego me pregunto por qué fui allí.	3.83	1.230	3.30	1.329	3.22	1.476	3.38	1.583
13. Me encuentro preocupado por el futuro o por el pasado.	2.39	0.988	2.09	1.041	2.30	1.259	2.12	1.227
14. Me descubro haciendo cosas sin prestar atención.	3.22	1.347	2.91	1.240	3.61	1.406	3.17	1.494
15. Picoteo sin ser consciente de lo que estoy comiendo.	3.26	1.389	3.22	1.506	3.83	1.267	3.67	1.551

Nota. La tabla 34 nos muestra en el grupo experimental que los ítems 2, 5 y 11 mejoraron su nivel de mindfulness, los ítems 1 y 4 quedaron igual y el resto de los ítems tuvo una ligera

baja. En contraste con el grupo control, donde los ítems 5, 6, 9 y 12 aumentaron su nivel de mindfulness, el ítem 4 se mantuvo igual y el resto de los ítems disminuyó. La desviación estándar muestra que el grupo experimental tiene menor dispersión de datos y una muestra más homogénea, con una desviación estándar de 1.602 en el ítem 10 POST, siendo esta la mayor en el grupo experimental; en contraste, el grupo control presenta desviaciones estándar mayores, con un puntaje de 2.172 en el ítem 1 POST.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos de la escala de mindfulness después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos

Grupo Experimental				Grupo Control			
PRE N:23		POST N:23		PRE N:23		POST N:24	
Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
48.96	10.89	47.43	12.38	48.87	9.31	46.58	12.91

Nota. La tabla 35 muestra la escala de mindfulness de los grupos experimental y control después de transformada. La media del grupo experimental en el momento POST es de 47.43, en contraste con la del grupo control, que es de 46.58, considerando que el grupo control tiene 1 estudiante más en el momento POST. La desviación estándar en el grupo experimental posintervención es menor (DE = 12.38) que en el grupo control (DE = 12.91), lo que indica menor variabilidad, mayor homogeneidad y mayor precisión en las mediciones en el grupo experimental.

Tabla 36

Estadísticos descriptivos de la escala de compasión en sus dos momentos en ambos grupos

Escala de Compasión	Grupo Experimental				Grupo Control			
	PRE N:23		POST N:23		PRE N:23		POST N:24	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1. Desapruebo mis propios defectos e incapacidades y soy crítico/a respecto a ellos.	3.22	1.166	3.43	1.080	2.83	1.370	2.75	1.225
2. Cuando me siento bajo/a de ánimo, tiendo a obsesionarme y a fijarme en todo lo que va mal.	3.22	0.951	3.13	1.180	2.83	1.230	2.83	1.465
3. Cuando las cosas me van mal, veo las dificultades como parte de lo que a todo el mundo le toca vivir.	03.04	1.022	3.43	0.896	3.35	1.027	3.33	1.090
4. Cuando pienso en mis deficiencias, tiendo a sentirme más separado/a y aislado/a del resto del mundo.	3.52	1.039	3.30	1.063	2.96	1.364	3.04	1.398
5. Trato de ser cariñoso/a conmigo mismo/a cuando siento malestar emocional.	3.17	1.154	3.70	0.926	3.35	1.301	3.17	1.274
6. Cuando fallo en algo importante para mí, me consumen los sentimientos de ineficacia.	3.17	1.193	2.96	1.022	2.17	1.029	2.67	1.404
7. Cuando estoy desanimado y triste, me acuerdo de que hay muchas personas en el mundo que se sienten como yo.	2.74	1.251	2.87	1.290	2.96	1.461	3.33	1.308
8. Cuando vienen épocas muy difíciles, tiendo a ser duro/a conmigo mismo/a.	2.96	1.147	2.91	1.203	2.30	974	2.29	1.334
9. Cuando algo me disgusta, trato de mantener mis emociones en equilibrio.	3.35	1.152	3.70	1.185	3.26	0.964	3.38	1.209
10. Cuando me siento incapaz de alguna manera, trato de recordarme que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad.	2.57	1.037	2.87	1.140	2.78	1.313	3.21	0.977
11. Soy intolerante e impaciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.	3.43	0.992	3.04	1.364	2.91	1.276	2.88	1.361
12. Cuando lo estoy pasando verdaderamente mal, me doy el cuidado y el cariño que necesito.	3.26	0.915	3.78	1.085	3.17	1.267	3.08	1.139
13. Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que, probablemente, la mayoría de la gente es más feliz que yo.	3.35	1.434	3.57	1.273	3.43	1.532	3.29	1.398
14. Cuando me sucede algo doloroso, trato de mantener una visión equilibrada de la situación.	3.30	0.822	3.61	0.988	3.22	1.043	3.25	0.989
15. Trato de ver mis defectos como parte de la condición humana.	3.22	0.998	3.65	1.191	3.09	1.240	3.33	1.204
16. Cuando veo aspectos de mí mismo/a que no me gustan, me critico continuamente.	3.48	0.994	3.52	1.163	2.96	1.296	2.96	1.268

17. Cuando fallo en algo importante para mí, trato de ver las cosas con perspectiva.	3.52	1.039	3.57	1.237	3.17	0.887	3.37	1.056
18. Cuando realmente estoy en apuros, tiendo a pensar que otras personas lo tienen más fácil.	3.96	0.976	3.52	1.082	2.83	1.154	3.21	1.318
19. Soy amable conmigo mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento.	3.13	0.968	3.52	1.082	2.96	0.976	3.29	1.122
20. Cuando algo me molesta, me dejo llevar por mis sentimientos.	3.35	0.982	2.96	1.224	2.61	1.234	2.92	1.176
21. Puedo ser un poco insensible hacia mí mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento.	3.48	0.898	3.48	1.344	2.65	1.071	2.79	1.318
22. Cuando me siento deprimido/a, trato de observar mis sentimientos con curiosidad y con apertura de mente.	3.13	1.290	3.43	1.080	3.61	0.941	2.83	1.239
23. Soy tolerante con mis propios defectos e imperfecciones o debilidades.	3.48	0.947	3.39	1.033	3.22	0.850	3.04	1.268
24. Cuando sucede algo doloroso, tiendo a hacer una montaña de un grano de arena.	3.91	1.125	3.26	1.054	3.00	1.243	3.00	1.351
25. Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso.	3.30	1.259	3.17	1.230	2.57	1.237	2.62	1.498
26. Trato de ser comprensivo y paciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.	3.52	1.163	3.43	1.037	3.43	0.945	3.25	0.989

Nota. La tabla 36 nos muestra que, en el grupo experimental, los ítems 1, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19 y 22 mejoraron su nivel de compasión; el ítem 21 se mantuvo igual y el resto de los ítems presentó una ligera baja. En contraste con el grupo control, donde los ítems 4, 6, 7, 9, 10, 14 y 15 aumentaron su nivel de compasión, los ítems 2, 16 y 24 se mantuvieron iguales y el resto disminuyó. La desviación estándar nos muestra que el grupo experimental presenta menor dispersión de los datos y una muestra más homogénea, con una desviación estándar de 1.364 en el ítem 11 POST; en contraste, el grupo control presenta una desviación estándar mayor, de 1.498 en el ítem 25 POST.

Tabla 37

Estadísticos descriptivos de la escala de compasión después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos

Grupo Experimental				Grupo Control			
PRE N:23		POST N:23		PRE N:23		POST N:24	
Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
85.78	11.81	87.21	13.64	77.61	15.65	79.13	18.44

Nota. La tabla 37 muestra la escala de compasión del grupo experimental y del grupo control después de transformada. La media del grupo experimental en el momento POST es de 87.21, en contraste con la del grupo control, que es de 79.13, considerando que el grupo control tiene 1 estudiante más en el momento POST. La desviación estándar en el grupo experimental en el POST es menor (13.64), en contraste con el grupo control, que presentó una desviación estándar de 18.44, lo que indica menor variabilidad, mayor homogeneidad y mayor precisión en las mediciones en el grupo experimental.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos de la escala de prosocialidad en sus dos momentos en ambos grupos

Escala de Prosocialidad	Grupo Experimental				Grupo Control			
	PRE N:23		POST N:23		PRE N:23		POST N:24	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1. Me complace ayudar a mis amigos(as)/compañeros(as)/colegas en sus actividades.	4.65	0.573	4.48	0.790	4.57	0.728	4.38	0.875
2. Comparto las cosas que tengo con mis amigos(as).	4.43	0.590	4.17	0.834	4.30	0.974	4.54	0.658
3. Intento ayudar a otros.	4.57	0.662	4.52	0.665	4.39	0.891	4.58	0.717
4. Estoy disponible para realizar actividades de voluntariado y ayudar a quienes lo necesitan.	4.30	0.822	3.91	1.203	4.00	1.206	4.25	1.032
5. Soy empático con aquellos que están en necesidad.	4.52	0.665	4.48	0.994	4.17	1.072	4.38	0.770
6. Ayudo de inmediato a quienes están en situación de necesidad.	4.09	0.733	3.87	0.968	3.96	1.224	4.25	1.073

7. Hago lo que puedo para ayudar a otros a evitar meterse en problemas.	4.35	0.714	4.26	0.752	4.22	0.850	4.25	1.032
8. Siento inmensamente lo que otros sienten.	3.65	1.152	3.61	1.158	3.48	1.163	4.08	1.018
9. Estoy dispuesto a poner mis conocimientos y habilidades a disposición de los demás.	4.43	0.788	4.57	0.788	4.43	0.896	4.25	0.897
10. Trato de consolar a quienes están tristes.	4.39	0.783	4.48	0.665	4.43	0.945	4.50	0.780
11. Presto fácilmente dinero u otras cosas.	3.65	1.027	3.26	1.010	3.74	1.322	3.88	1.329
12. Me pongo fácilmente en el lugar de quienes están en situación de incomodidad.	4.39	0.656	3.91	1.083	4.13	1.100	4.04	1.042
13. Trato de ser cercano(a) y de cuidar de quienes lo necesitan.	4.35	0.832	4.48	0.730	4.39	0.891	4.08	0.974
14. Comparto fácilmente con mis amigos(as) cualquier buena oportunidad que se me presente.	4.43	0.788	4.17	1.029	4.43	0.945	4.21	0.884
15. Paso tiempo con aquellos(as) amigos(as) que se sienten solos(as).	4.22	1.085	4.13	0.920	4.39	0.941	4.13	0.947
16. Siento inmediatamente cuando mis amigos(as) están incómodos(as), incluso cuando no me lo comunican directamente.	4.35	0.935	4.17	0.937	4.43	0.843	4.25	0.897

Nota. La tabla 38 muestra que en el grupo experimental, los ítems 9, 10 y 13 mejoraron su nivel de prosocialidad, mientras que el resto de los ítems presentó una ligera disminución. En contraste con el grupo control, donde los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 y 11 incrementaron su nivel de prosocialidad, y el resto de los ítems disminuyó. La desviación estándar muestra que el grupo experimental tiene menor dispersión de los datos y una muestra más homogénea, con una desviación estándar de 1.203 en el ítem 4 POST, la mayor; en contraste, el grupo control presenta desviaciones estándar mayores, con un puntaje de 1.329 en el ítem 11 POST.

Tabla 39

Estadísticos descriptivos de la escala de prosocialidad después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos

Grupo Experimental				Grupo Control			
PRE N:23		POST N:23		PRE N:23		POST N:24	
Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
68.78	8.12	66.48	9.17	67.48	11.51	68.04	10.57

Nota. La tabla 39 muestra la escala de prosocialidad de los grupos experimental y control después de transformada. La media del grupo experimental en el momento POST es de 66.48 frente a 68.04 del grupo control, considerando que el grupo control tiene 1 estudiante más en el momento POST. La desviación estándar del grupo experimental en el POST es de 9.174, en contraste con la del grupo control de 10.57, lo que indica menor variabilidad, mayor homogeneidad y mayor precisión en las mediciones en el grupo experimental.

En general, las medias de mindfulness (47.43) y de compasión (87.21) en el grupo experimental posintervención son mayores que en el grupo control (mindfulness: 46.58; compasión: 79.13), salvo en prosocialidad (experimental: 66.48; control: 68.04). Las desviaciones estándar del grupo experimental posintervención (mindfulness DE: 12.38; compasión DE: 13.64; prosocialidad DE: 9.17) son menores que las del grupo control (mindfulness DE: 12.91; compasión DE: 18.44; prosocialidad DE: 10.57). Esto nos indica que los datos del grupo experimental están más cerca de la media, son menos dispersos y presentan mayor homogeneidad (ver la tabla 40).

Tabla 40

Resumen estadísticos descriptivos de las tres escala después de transformada en sus dos momentos en ambos grupos

Variables	Grupo Experimental				Grupo Control			
	PRE N:23		POST N:23		PRE N:23		POST N:24	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Mindfulness	48.96	10.89	47.43	12.38	48.87	9.31	46.58	12.91
Compasión	85.78	11.81	87.21	13.64	77.61	15.65	79.13	18.44
Prosocialidad	68.78	8.12	66.48	9.17	67.48	11.51	68.04	10.57

5.2 Objetivo 2. Identificar diferencias entre variables: dependientes, independientes, contextuales y sociodemográficas

5.2.1 Prueba de Normalidad: Shapiro-Wilk

Para determinar la normalidad de los datos de la presente investigación, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (ver la tabla 41).

Tabla 41

Resumen de normalidad del grupo experimental y control

Variables	Mindfulness		Compasión		Prosocial	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Momentos						
Grupo experimental	Normal 0.327	Normal 0.106	Normal 0.110	Normal 0.079	No normal 0.013	Normal 0.206
Grupo control	Normal 0.427	Normal 0.567	Normal 0.862	Normal 0.486	No normal 0.011	No normal 0.015

Nota. Como se puede observar en la tabla 41, se confirman, en su mayoría, datos normales ($p > 0.05$) para las variables de mindfulness y compasión. Sin embargo, en el ámbito de la prosocialidad, en ambos grupos se confirman datos no normales ($p < 0.05$).

5.2.2 Prueba U de Mann-Whitney y Tamaño del Efecto

Debido a la presencia de datos no normales, se decide aplicar la prueba U de Mann-Whitney para determinar si existen diferencias significativas entre grupos independientes. Se plantearon la hipótesis nula (H0) y alternativa (H1):

- H0: No existe diferencia significativa entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de género en el grupo experimental.
- H1: Sí existe diferencia significativa entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de género en el grupo experimental.

- H0: La intervención diseñada y aplicada, mindfulness y compasión en acción, no tiene un impacto en los niveles de mindfulness, compasión y prosocialidad en los estudiantes universitarios mexicanos del grupo experimental posintervención.
- H1: La intervención diseñada y aplicada, mindfulness y compasión en acción, tiene un impacto en los niveles de mindfulness, compasión y prosocialidad en los estudiantes universitarios mexicanos del grupo experimental posintervención.

Tabla 42

Prueba U de Mann-Whitney para evaluar la significancia entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de género en el grupo experimental

Variables	Mindfulness		Compasión		Prosocial	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Grupo experimental	0.31	0.26	0.78	0.41	0.21	0.34

El valor de p ($p < 0.05$) no se cumplió. No hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula. Se acepta la hipótesis nula (H0): no existe diferencia significativa entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de género en el grupo experimental posintervención (ver tabla 42).

Usando el valor “Z” obtenido en la prueba U de Mann-Whitney, se calcula el r de Rosenthal (o coeficiente de correlación de Rosenthal) para estimar el tamaño del efecto entre las variables mindfulness, compasión y proporcionalidad en los momentos PRE y POST, en ambos grupos.

El valor de p ($p < 0.05$) no se cumplió. No hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula. Se acepta la hipótesis nula (H0): la intervención diseñada y aplicada, mindfulness y compasión en acción, no tiene un impacto en los niveles de

mindfulness, compasión y prosocialidad de los estudiantes universitarios mexicanos (ver la tabla 43).

Tabla 43

Prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto para las variables mindfulness, compasión y proporcionalidad, momento pre y post, en ambos grupos

Variables	Grupo Experimental						Grupo Control					
	PRE N:23	POST N:23					PRE N:23	POST N:24				
	Rango Promedio	Rango Promedio	U-Mann	Z	P	R de Rosenthal	Rango Promedio	Rango Promedio	U-Mann	Z	P	R de Rosenthal
Mindfulness	24.54	22.46	240	-0.53	0.60	0.08	25.22	22.83	248	-0.60	0.55	0.09
Compasión	22.72	24.28	246	-0.40	0.69	0.06	24.09	23.92	274	-0.04	0.97	0.006
Prosocial	25.48	21.52	219	-1.00	0.32	0.15	23.83	24.17	272	-0.09	0.93	0.012

Nota. Como se puede observar en la tabla 43, en el grupo experimental, en la variable compasión, el rango promedio aumentó de 22.72 a 24.28 en la posintervención. Es decir, después de la intervención, los alumnos reportaron niveles ligeramente más altos de compasión. Por otra parte, los rangos promedio de mindfulness y prosocialidad en el grupo experimental cayeron levemente: de 24.54 en preintervención a 22.46 en posintervención en mindfulness; y de 25.48 en preintervención a 21.52 en posintervención en la conducta prosocial. En el grupo de control, los rangos promedio de la variable mindfulness también bajaron de 25.22 en el PRE a 22.83 en el POST. Por su parte, las variables de compasión y prosocialidad permanecieron prácticamente estáticas. Sus rangos promedio fueron casi idénticos en ambos momentos: compasión: PRE 24.09 y POST 23.92; prosocialidad: PRE 23.83 y POST 24.17.

5.2.3 Prueba Kruskal-Wallis en Grupo Experimental Posintervención

Se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para identificar si existe una relación estadísticamente significativa entre la variable dependiente (prosocial) y la variable

sociodemográfica (carrera), así como entre las variables contextuales (frecuencia de práctica de mindfulness y nivel de compasión).

Se plantearon la hipótesis nula (H0) y alternativa (H1):

- H0: No existen diferencias significativas entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica (carrera) y las variables contextuales (frecuencia de práctica de mindfulness y nivel de compasión).
- H1: Sí existen diferencias significativas entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica (carrera) y las variables contextuales (frecuencia de práctica de mindfulness y nivel de compasión).

Carrera y Prosocialidad

El valor de p ($p < 0.05$) no se cumplió. No hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula. Se acepta la hipótesis nula (H0): no existe diferencia significativa entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de carrera (ver tabla 44).

Tabla 44

Prueba Kruskal-Wallis en grupo experimental para evaluar la significancia entre la variable dependiente (prosocial) y la variable sociodemográfica de carrera

Variables	Mindfulness		Compasión		Prosocial	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Grupo experimental	0.47	0.35	0.45	0.23	0.61	0.49

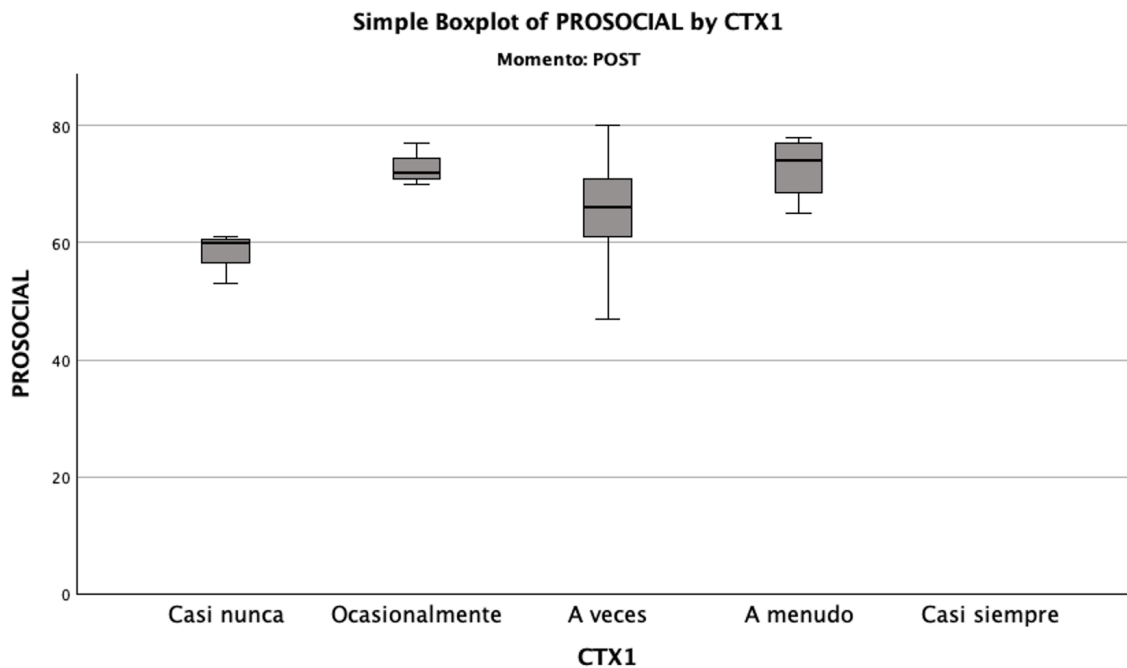
Práctica de Mindfulness y Prosocialidad

Los resultados confirmaron la hipótesis alternativa (H1) con un nivel de significancia de $p \leq 0.05$. La frecuencia de la práctica de mindfulness influye en la conducta prosocial.

Mediante la prueba de Kruskal-Wallis, se encontró que la variable de frecuencia de práctica fue significativa ($P = 0.05$).

Figura 32

Frecuencia de práctica de mindfulness en el grupo experimental posintervención y la significancia para la prosocialidad



Nota. En la figura 32 se puede observar que las medianas de los niveles más altos de prosocialidad en el momento posintervención son "ocasionalmente" y "a menudo", ya que sus líneas negras están más arriba, cerca de los 70-75 puntos, respectivamente. Esto significa que los estudiantes que tienen una práctica de mindfulness marcada como "a menudo" tienen una mayor tendencia a la prosocialidad. La mediana del grupo "a veces" quedó en un punto intermedio, alrededor de los 65 puntos, y la mediana del grupo "casi nunca" tuvo los puntajes prosociales más bajos, con su mediana alrededor de 60 puntos. En el grupo "casi siempre" no hay caja, lo que significa que nadie, o casi nadie, marcó esta opción. En relación con el tamaño de las cajas, este indicador se relaciona con la dispersión de las respuestas. Las cajas con menor dispersión son las cajas más pequeñas; en este caso, la caja más pequeña es

“ocasionalmente” seguida de “casi nunca”, lo que significa que los estudiantes dentro de estos grupos contestaron de manera muy uniforme; sus puntajes se parecen mucho entre sí. Por otra parte, la caja más grande o con mayor dispersión es la del grupo “a veces”, con bigotes que se extienden desde los 80 puntos hasta por debajo de los 50 puntos. Esto significa que las respuestas de los estudiantes en este grupo fueron muy inconsistentes: hubo quienes mostraron mucha prosocialidad y quienes mostraron muy poca; la siguiente caja con mayor dispersión fue “a menudo”, donde los puntajes se expandieron de 68 a 66. A pesar de presentar cierta variación interna, el grupo "a menudo" es mucho más compacto y consistente que el grupo "a veces".

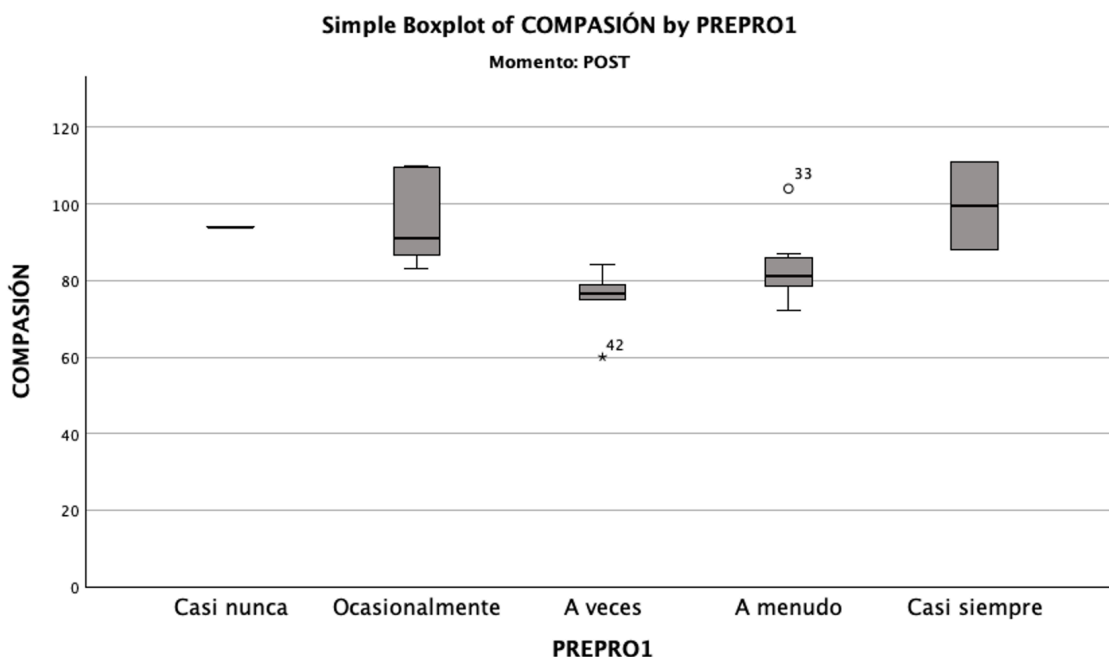
Lo anterior se traduce en que a mayor práctica de mindfulness, mayor es la tendencia a la prosocialidad. Este resultado indica que la frecuencia de la práctica de mindfulness influye en el nivel de prosocialidad.

Nivel de Compasión y Prosocialidad

Para evaluar si la frecuencia de práctica de actividades prosociales se ve influida por el nivel de compasión, también se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar los grupos de frecuencia (de casi nunca a casi siempre). Se encontró que la variable compasión fue significativa. Los resultados confirmaron la hipótesis alternativa (H1) para la variable compasión, con un valor de $p = 0.014$. El nivel de compasión influye en la conducta prosocial.

Figura 33

Frecuencia con la que se ha realizado alguna actividad voluntaria o de ayuda a otros en el último año (visita a un asilo, donar dinero a organizaciones benéficas, o donar dinero en un crucero, donación de sangre, tutorías, ir de misiones, etc.) en el grupo experimental posintervención y la significancia para la variable compasión



Nota. En la figura 33 se puede observar que las medianas de los niveles más altos de compasión en el momento posintervención corresponden a los grupos "casi siempre" con 100 puntos, "casi nunca" con 94 puntos y "ocasionalmente" con aproximadamente 90 puntos. Los grupos con medianas menores son "a menudo" (81 puntos) y "a veces" (76 puntos). En relación con el tamaño de las cajas y la dispersión de las respuestas, las cajas con menor dispersión corresponden a los grupos "a veces" y "a menudo", lo que indica un mayor consenso entre la mayoría de sus participantes; sin embargo, ambos grupos presentan valores atípicos o casos extremos (42 y 33, respectivamente), que se alejan significativamente de su grupo. Finalmente, el grupo de "casi nunca" no tiene caja de dispersión y se representa con una sola línea, lo que indica la ausencia de variabilidad. Lo anterior se traduce en que a

mayor compasión, mayor es la tendencia a la prosocialidad. Este resultado indica que el nivel de compasión influye en el de prosocialidad.

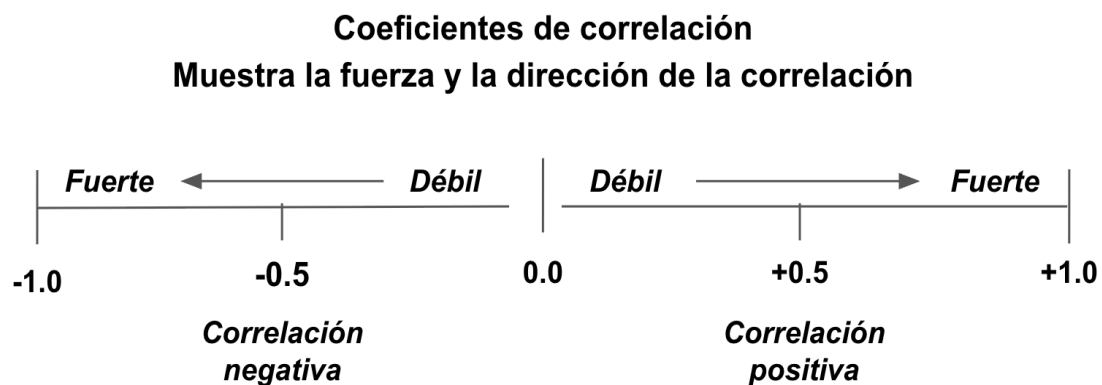
5.3 Objetivo 3. Identificar la Correlación entre Mindfulness, Compasión y Comportamiento Prosocial tras la Intervención en Estudiantes Universitarios Mexicanos de los Grupos Experimental y Control

5.3.1 Prueba de Correlación Spearman en Ambos Momentos y en Ambos Grupos

Los coeficientes de correlación se utilizan para evaluar la fuerza y la dirección de las relaciones lineales entre pares de variables continuas (Gogtay y Thatte, 2017). El análisis de correlación, o la existencia de una correlación significativa, jamás constituye prueba de causalidad. Simplemente nos indica en qué dirección se relacionan las variables y si una variable se mueve en función de la otra. Sin embargo, no establece relaciones de causa y efecto (Dagnino, 2014).

Figura 34

El espectro del coeficiente de correlación (-1 a +1)



Nota. En la figura 34 se muestran los coeficientes de correlación que sirven como base para determinar la existencia o no de correlación. Tomado de Gogtay y Thatte (2017).

Se plantearon la hipótesis nula (H0) y alternativa (H1):

- H0: No existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo experimental.
- H1: Sí existe una correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo experimental.
- H0: No existe correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo de control.
- H1: Sí existe una correlación entre mindfulness, compasión y comportamiento prosocial en el grupo de control.

Los resultados confirmaron las hipótesis alternativas (H1): sí existe correlación entre mindfulness, compasión y prosocialidad tanto en el grupo de control como en el grupo experimental posintervención.

Tabla 45

Resumen de correlaciones Spearman de los dos grupos en los tres constructos

Variables	Grupo Experimental		Grupo Control	
	PRE N:23	POST N:23	PRE N:23	POST N:24
Mindfulness y Compasión	0.477	0.405	0.546	0.254
Mindfulness y Prosocial	-0.225	0.029	0.057	0.307
Compasión y prosocial	-0.008	0.364	-0.031	0.128

La correlación es significativa al nivel de significancia de 0.05 (bidireccional).

Nota. Como se puede observar en la tabla 45, en el presente estudio se encontró una correlación entre mindfulness y compasión en ambos grupos. En el grupo experimental posintervención, se observa una correlación positiva media de 0.405, en contraste con el grupo de control, que presentó una correlación positiva débil de 0.254. Mindfulness y prosocialidad se correlacionaron en el grupo experimental posintervención, con una

correlación positiva débil de 0.029, en contraste con el grupo de control, que presentó una correlación media de 0.307. Finalmente, la compasión y la prosocialidad se correlacionaron en el grupo experimental, con una correlación positiva media de 0.364, en contraste con el grupo de control, que presentó una correlación débil de 0.128.

5.4 Objetivo 4. Evaluar el Nivel de Explicación de los Constructos de Mindfulness y Compasión sobre el Comportamiento Prosocial Posintervención en Estudiantes

Universitarios, en los Grupos Experimental y Control

5.4.1 Prueba de Regresión Lineal para el Grupo Control y Experimental Posintervención

Se plantearon la hipótesis nula (H0) y alternativa (H1):

- H0: Los constructos de mindfulness y compasión no explican de forma significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo experimental y del grupo control.
- H1: Los constructos de mindfulness y compasión explican de manera significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo experimental y del grupo control.

Los resultados confirmaron la hipótesis nula (H0) en el grupo experimental y rechazaron la hipótesis alternativa (H1). Los constructos de mindfulness y compasión no explican de forma significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo experimental tras la intervención.

Por otra parte, en el grupo de control, los resultados confirman la hipótesis alternativa (H1): el constructo de mindfulness explica de manera significativa el comportamiento prosocial de los estudiantes universitarios del grupo de control en el momento post (ver la tabla 46).

Tabla 46

Resumen de regresión lineal en ambos grupos en el momento post

		Grupo Experimental				Grupo Control			
Variables Ind.	Variable Dep.	R ²	Sig	t	Sig.	R ²	Sig	t	Sig.
Mindfulness	Prosocial	0.161	0.172	-0.535	0.599	0.190	0.110	2.021	0.056
Compasión				1.924	0.069			0.274	0.787
Mindfulness	Prosocial	0.006	0.727	0.353	0.727	0.187	0.035	2.248	0.035
Compasión	Prosocial	0.149	0.069	1.919	0.069	.032	0.402	0.855	0.402

Nota. En la tabla 46 se observa que mindfulness y compasión, en conjunto, en el grupo experimental posintervención, explican la prosocialidad en un 16.1%. La significancia es de 0.172 en el POST. El modelo de regresión no es estadísticamente significativo, por lo que no se puede afirmar que las variables predicen de manera significativa la prosocialidad. En los coeficientes $t > 1.96$ y $\text{Sig.} \leq 0.05$ no se cumple. El modelo no es estadísticamente significativo. Mindfulness explica el comportamiento prosocial en el grupo experimental en un 0.6%. La significancia es de 0.727 en el POST. El modelo de regresión no es estadísticamente significativo. En los coeficientes $t > 1.96$ y $\text{Sig.} \leq 0.05$ no se cumple. El modelo no es estadísticamente significativo. Finalmente, la compasión explica el comportamiento prosocial en un 14.9%. La significancia es de 0.069 en el POST. El modelo de regresión no es estadísticamente significativo. En los coeficientes $t > 1.96$ y $\text{Sig.} \leq 0.05$ no se cumple. El modelo no es estadísticamente significativo.

Por otra parte, en la misma tabla 46, se observa que, en su conjunto, mindfulness y compasión en el grupo de control explican el 19% de la prosocialidad en el momento POST. La significancia es de 0.110 en el POST. No es posible construir un modelo de regresión lineal con estas variables. En los coeficientes $t > 1.96$, en mindfulness sí se cumple con 2.021 y $\text{Sig.} \leq 0.056$ es el valor cercano al nivel de significancia; sin embargo, no se cumple en

mindfulness. Por su parte, mindfulness explica en un 18.7% la conducta prosocial, con una significancia de 0.035 menor a $p < 0.05$; sí es estadísticamente significativa, con un valor de t de 2.248, se cumple $t > 1.96$ y una significancia de 0.035. Por lo tanto, en el grupo de control se confirma la hipótesis alternativa (H1): el constructo de mindfulness explica significativamente el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios del grupo de control.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, APORTACIONES Y FUTURAS APLICACIONES

6.1 Discusión

Este tema cobra relevancia en el siglo XXI debido a los altos niveles de violencia que experimenta el mundo. Específicamente, Tendhar y Bueno de Mesquita (2020) se refieren a los estudiantes universitarios, quienes actualmente enfrentan altos niveles de estrés, depresión, ansiedad, ciberacoso y violencia sexual. Así como lo que, en esta investigación, se denomina “violencia contemporánea”. En palabras de Rojas Estapé (2023, p. 197): “El siglo XXI es el siglo de la hiperestimulación; gracias a o pese a las nuevas tecnologías, el cerebro se ve expuesto y obligado a procesar cantidades enormes de datos que llegan a nuestros sentidos, fundamentalmente la vista, que irrumpen en oleadas o de forma simultánea. Esto tiene graves consecuencias en niños y jóvenes”.

Se encontró en la literatura y en los hallazgos que las intervenciones en mindfulness y compasión pueden impactar positivamente a los estudiantes universitarios, contrarrestando los efectos de la violencia contemporánea y ayudándoles a usar el discernimiento y el pensamiento crítico en su toma de decisiones, lo que puede llevarlos a ser socialmente proactivos y a desarrollar comportamiento prosocial.

El siglo XXI ha sido un período de crecimiento significativo en la investigación científica y en la práctica clínica y no clínica de la atención plena (mindfulness). Este crecimiento se debe principalmente al desarrollo de las ciencias neurocognitivas, que guardan una estrecha relación con el estudio y la práctica de mindfulness. Las investigaciones demuestran que los dos modelos más estudiados científicamente son la reducción del estrés basada en mindfulness (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR) y la terapia cognitiva basada en mindfulness (Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT). Estos se aplican en diversos contextos clínicos para el tratamiento de afecciones crónicas, como el dolor físico, la

prevención de recaídas depresivas y la reducción del estrés en general (Moscoso, 2018) y en contextos no clínicos, como aulas de clase, centros comunitarios, centros de rehabilitación o consultorios privados.

Este capítulo final presenta la discusión de los hallazgos de la investigación, comparándolos con investigaciones similares, las conclusiones generales, las recomendaciones para seguir ahondando en este tema, así como posibles aplicaciones futuras o rutas de investigación que no han sido del todo exploradas.

6.1.1 Objetivo 1. Diseño y Aplicación de la Intervención

El objetivo general del presente estudio fue explicar el impacto de una intervención no clínica presencial basada en mindfulness y compasión sobre el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos. La intervención diseñada y aplicada durante siete semanas, Mindfulness y Compasión en Acción, desarrollada con base en el modelo de autocompasión de Neff (2003a, 2003b), Neff & Germer (2013) y Germer y Neff (2019), pasó por un proceso de validación por parte de expertos. Esto coincide con la investigación de Kuchar et al. (2023), quienes desarrollaron y validaron una intervención no clínica en línea para atletas, llamada RESET (Resilience and Enhancement in Sport, Exercise, & Training), también adaptada del programa de Autocompasión Consciente (Mindful Self-Compassion Program) de los mismos autores. De la misma forma, Joss et al. (2025) realizaron una intervención clínica de 8 semanas basada en el modelo de autocompasión de Neff. Lo que valida el objetivo 1, que consistió en diseñar y validar una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión, utilizando el modelo de self-compassion de Neff (2003; 2003a), para desarrollar habilidades de mindfulness, compasión y prosocialidad. Se destaca que el modelo de autocompasión de Neff es uno de los modelos más ampliamente validados y utilizados para medir variantes en los niveles de compasión en diferentes contextos, tanto clínicos como no clínicos.

Reclutamiento, Muestreo, Intervención y Escalas

El presente estudio fue de corte cuantitativo, cuasiexperimental; la muestra general fue de 93 estudiantes universitarios, por conveniencia, no probabilística, dividida en dos grupos: grupo experimental (N=46) y grupo control (N=47); mayoría de mujeres: 56 (60%); 37 hombres (40%). En un contexto similar, Kuchar et al. (2023), en su intervención no clínica, también utilizaron una muestra a conveniencia y no probabilística, con un grupo experimental de 148 estudiantes universitarios (90% mujeres) y un grupo de control de 102 estudiantes (71% mujeres). Lo cual nuevamente coincide con el diseño de la presente investigación. De forma similar, la investigación de Kuchar et al. (2023) no garantizó la aleatoriedad ni la representación de grupos específicos; el único requisito para la inscripción fue estar inscrito en algún deporte representativo, y el proceso de reclutamiento se realizó mediante contactos personales, redes sociales y comunicación por correo electrónico. El criterio de exclusión fue no haber completado las semanas de intervención, como ocurrió en el presente estudio. Se destaca que, en investigaciones no clínicas basadas en mindfulness y compasión, la muestra suele ser no probabilística y de conveniencia.

Por otra parte, Galante et al. (2018) también trabajaron con universitarios, realizando una intervención clínica, lo cual constituye una diferencia importante en contraste con la intervención diseñada en esta investigación. Una intervención clínica, como se detalló en el Capítulo 2, cumple con ciertas características específicas desde el reclutamiento hasta la aplicación. En este caso, se realizó un ensayo controlado aleatorizado pragmático, asignado aleatoriamente (1:1) mediante un software de encuesta remota, que los dividió en dos grupos: MSS (n = 309), que recibió el curso de mindfulness (Mindfulness Skills for Students, MSS) de 8 semanas, adaptado para universitarios; y el grupo de apoyo habitual (n = 307). Las escalas de medición fueron la Clinical Outcomes in Routine Evaluation-Outcome Measure (CORE-OM) y la Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS), ambas

generalmente utilizadas para medir el avance en procesos terapéuticos, lo cual contrasta con la intención del presente estudio. El cual utilizó escalas para medir los avances en los constructos de mindfulness, compasión y prosocialidad en el contexto escolar. De la misma forma, Joss et al. (2025) realizaron una intervención clínica: un estudio piloto de un solo brazo con un grupo (N = 24) que recibió un programa de 8 semanas de autocompasión consciente (MSC), también de Germer y Neff (2019). La muestra estuvo compuesta por pacientes adultos con trastornos de ansiedad o depresión.

Como se puede observar, las intervenciones clínicas tienen requisitos y procesos de reclutamiento diferentes a las intervenciones no clínicas. De manera similar, Arnold (2018) realizó una investigación cualitativa con una muestra de seis practicantes de mindfulness secular y de compasión, integrados en el programa de la Universidad de Aberdeen. Sus hallazgos convergen con la presente investigación; la autora subraya los profundos cambios que pueden experimentar los practicantes de mindfulness a largo plazo, así como la cohesión grupal y el sentido de comunidad que surgen de estas prácticas y la idoneidad de los entornos universitarios para llevar a cabo dichas intervenciones. Tal como señalan Bao et al. (2023) en su investigación, las interacciones entre estudiantes y profesores son determinantes clave de la calidad de la vida universitaria, así como las interacciones entre los propios estudiantes. La práctica de mindfulness tiene un efecto positivo en las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.

Por todo lo anterior, se destaca que las muestras varían según el corte de la investigación, el tipo de intervención (clínica o no clínica), el contexto y el grupo de estudio. No se encuentra en la bibliografía un mínimo de muestra para investigaciones de intervención de corte cuantitativo, específicamente sobre mindfulness. Las intervenciones no clínicas basadas en mindfulness y compasión que se realizan en entornos educativos buscan la alfabetización en salud emocional y mental. Así como servir como herramientas de

prevención para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y, por ende, la calidad del clima escolar. Esto coincide con Bao et al. (2023), quienes destacaron el papel moderador de la atención plena (mindfulness) en la cocreación de la calidad de vida universitaria. Lo que valida el contexto, la forma de reclutamiento y la muestra de la presente investigación.

6.1.2 Objetivo 2. Estadística Descriptiva y Pruebas No Paramétricas

Variable Independiente Mindfulness

Retomando el objetivo 2, que consistió en identificar las diferencias entre las variables independientes (mindfulness y compasión) y la variable dependiente (comportamiento prosocial) en los grupos experimental y control. Se destaca que la estadística descriptiva de la variable independiente mindfulness, en el grupo experimental posintervención, mostró una media ($M=47.43$) mayor en 0.85 puntos respecto al grupo control ($M=46.58$). Adicionalmente, la desviación estándar (12.38) del grupo experimental posintervención es menor en 0.53 puntos que la del grupo control (12.91). Lo que significa que el grupo de control se dispersó mucho más con el paso del tiempo. En contraste, el grupo experimental contuvo la dispersión y mantuvo a los estudiantes un poco más cohesionados en sus puntajes. Considerando, adicionalmente, que el grupo de control cuenta con un estudiante más en el momento POST. Esto nos ayuda a entender que la intervención tuvo un efecto en la calidad de la atención plena (mindfulness) del estudiante.

Variable Independiente Compasión

En relación con la estadística descriptiva de la variable independiente compasión, en el grupo experimental posintervención se observó una media ($M=87.21$) superior en 8.08 puntos respecto al grupo control ($M=79.13$). Adicionalmente, la desviación estándar (13.64) del grupo experimental posintervención es menor en 4.8 puntos que la del grupo control (18.44). Lo que indica que los datos del grupo experimental son más homogéneos y se encuentran más cerca de la media. Al igual que con el constructo de mindfulness, este

resultado contribuye a comprender que la intervención influyó en el nivel de compasión del estudiante.

Variable Dependiente Prosocialidad

Finalmente, en la variable dependiente de prosocialidad se observó un fenómeno diferente: en el grupo experimental posintervención se registró una media ($M=66.48$) 1.56 puntos menor que en el grupo control ($M=68.04$). La desviación estándar, sin embargo, es menor en el grupo experimental posintervención (9.17) en 1.40 puntos que en el grupo control (10.57), lo que sugiere que el estudiante del grupo experimental, después de la intervención, fue más crítico con su comportamiento prosocial y evaluó de forma más consciente su quehacer en este tema. Existe la posibilidad de que la intervención los haya alfabetizado en el tema de la prosocialidad, lo cual se refleja en estos resultados.

En general, en las intervenciones de mindfulness, las diferencias en la estadística descriptiva entre los grupos experimental y control son sutiles. En el caso de la investigación de Kurchar et al. (2023) que tuvo 3 momentos de medición con grupos experimental y control, los cambios en los 3 momentos fueron graduales; las medias del grupo experimental ($M1=2.91$ / $M2=3.22$ / $M3=3.33$) fueron inicialmente menores que las del grupo control ($M1=3.19$ / $M2=3.27$), iniciando con una media menor por 0.28 puntos en el grupo experimental, es hasta el momento 3, donde la media es un poco más alta en autocompasión. En la investigación de Galante et al. (2018), que emplea dos escalas, la CORE-OM y la WEMWBS (Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale), con dos grupos: control y experimental. El MSS redujo la angustia durante el período de evaluación en comparación con el apoyo habitual: las puntuaciones de angustia de los participantes fueron, en promedio, 0.25 puntos menores en la puntuación media total de CORE-OM en el grupo MSS que en el grupo de apoyo habitual. Lo anterior nos ayuda a comprender que los cambios en los

estadísticos descriptivos de las intervenciones no clínicas pueden ser sutiles y que se requieren muestras más amplias para observar diferencias más marcadas.

Prueba U de Mann-Whitney y el Tamaño del Efecto

En relación con la prueba U de Mann-Whitney y el tamaño del efecto, el valor p ($p < 0.05$) no se alcanzó; el tamaño de la muestra no fue estadísticamente lo suficientemente grande como para generar un valor p menor a 0.05. Cuando se dice que no hay evidencia de que A cause B, la pregunta debe ser si, en realidad, no hay evidencia alguna o si existen datos que justifiquen cuantificar la asociación en lugar de limitarse a un valor de P , tal como lo explican Altman y Bland (1996). Por su parte, Cohen (1988) explica que si se espera un efecto pequeño, se requiere una muestra grande. Este ha sido, en gran parte, el área de oportunidad en las ciencias del comportamiento, donde el reto es el acceso a material estándar o muestras grandes.

Tomando como base lo anterior, es importante resaltar que se identificó una tendencia de cambio prometedora en la conducta prosocial, con un valor de R de Rosenthal. En el grupo experimental se evidenció un efecto pequeño en la prosocialidad ($r = 0.15$) y una tendencia a un efecto pequeño en mindfulness ($r = 0.08$) y compasión ($r = 0.06$), lo que sugiere que la intervención logró movilizar positivamente esta conducta, aunque la potencia estadística limitada por el tamaño muestral impidió confirmar la significancia. A diferencia del grupo control, que mostró un efecto nulo ($r = 0.01$) en las variables: compasión ($r = 0.006$) y prosocialidad ($r = 0.012$).

En comparación con la investigación de Kuchar et al. (2023), en este caso los investigadores previeron la posibilidad de un valor de p no significativo, por lo que para estimar el número de grupos o atletas necesarios, realizaron un análisis de potencia de medidas repetidas. Este análisis, con un tamaño del efecto pequeño (d de Cohen = 0.20), dos grupos y dos puntos temporales, reveló que se necesitaban al menos 10 equipos de la NCAA

(aproximadamente 150 atletas) para alcanzar una potencia del 80 %. Para considerar la posibilidad de deserción y las limitaciones de un análisis de potencia de medidas repetidas en el diseño de la investigación, reclutaron al menos 12 equipos de la NCAA (aproximadamente 180 atletas).

Kuchar et al. (2023) coinciden con Cohen (1988) al resaltar que en investigaciones en donde se espera un efecto pequeño o sutil, como se ha observado que sucede con las investigaciones de intervenciones no clínicas en temas sociales, especialmente de mindfulness y compasión, el análisis de potencia ayuda a proyectar una muestra idónea.

Género, Carrera y Frecuencia de Práctica de Mindfulness y su Impacto en la Prosocialidad

Se encuentra en la presente investigación que ni el género ni la carrera explican de forma significativa la prosocialidad; el valor de P es mayor que 0.05 en ambos momentos y en ambos grupos. Sin embargo, se evidencia que la frecuencia de la práctica de mindfulness impacta positivamente en la conducta prosocial del estudiante universitario. La prueba de Kruskal-Wallis arroja un valor de $p = 0.05$, lo que indica que la frecuencia de práctica es un factor determinante de la prosocialidad. Este resultado se confirma tras siete semanas de intervención en el grupo experimental. Lo cual coincide con los resultados reportados por Donald et al. (2019), quienes indicaron que la práctica de mindfulness impacta positivamente en la prosocialidad. Su metaanálisis examinó la relación entre mindfulness (como variable de personalidad y como intervención) y la conducta prosocial. La búsqueda bibliográfica arrojó 31 estudios elegibles ($N = 17.241$) y 73 tamaños del efecto. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales de efectos mixtos para examinar los efectos agrupados y sus posibles moderadores. Se reportó un efecto agrupado positivo entre mindfulness y la conducta prosocial tanto en los estudios correlacionales como en los de intervención. Esto coincide con

la presente investigación, en la que se confirma que un estudiante con una práctica frecuente de mindfulness es más propenso a desarrollar una conducta prosocial.

Mindfulness es un elemento indispensable de la compasión y esto explica el comportamiento prosocial. Una persona que es compasiva consigo misma es compasiva con los demás y, por ende, tiene una mayor tendencia a la prosocialidad.

Nivel de Compasión y su Impacto en la Prosocialidad

También se comprueba en el presente estudio que el nivel de compasión impacta positivamente en la prosocialidad. La prueba de Kruskal-Wallis arrojó un valor p de 0.04, lo que confirma que el nivel de compasión influye en la conducta prosocial. Lo cual coincide con Tamayo (2021), quien resalta que la compasión impulsa la acción y constituye un elemento indispensable para combatir la necropolítica o la cultura del descarte. Es un sentimiento que mueve al ser humano a tratar de aliviar el dolor ajeno; la práctica es una característica de la compasión. La compasión es productiva, intencionada y está dispuesta a compartir un sufrimiento hasta el límite de sus fuerzas y aun más allá de ese límite (Sánchez Pachón, 2015). Estos resultados son similares a los reportados por Bailie et al. (2023), quienes llevaron a cabo una investigación mixta y estudiaron el voluntariado como una forma de comportamiento prosocial. La muestra (N=36) está compuesta por estudiantes de medicina australianos que realizaron voluntariado en zonas rurales del país tras las inundaciones de 2022. Su estudio se centra en explorar los factores relacionados con la disposición y la voluntad de los estudiantes de medicina para ofrecerse como voluntarios y describe los impactos de las inundaciones en la salud mental de dichos estudiantes. Sus hallazgos evidenciaron altos niveles de comportamiento prosocial y destacaron el sentido de obligación moral de los estudiantes como la principal razón del voluntariado. Mientras que las razones más contundentes para no continuar con el voluntariado fueron la preocupación por su seguridad física y psicológica, y la falta de conocimientos sobre aspectos clave de su

formación. Lo que coincide con Neff (2003a, 2003b), que denomina compasión a la capacidad de comprender las experiencias de los demás, de sentir el dolor de otra persona. Por su parte, Baumsteiger (2019) señala que cuando las personas comprenden mejor el sufrimiento ajeno, es más probable que se esfuercen por aliviarlo, precisamente debido a las características emocionales que Bailie et al. (2023) describen en su estudio. Esto da lugar a un sentido de responsabilidad social y confirma que las personas son más propensas a comportarse de manera prosocial cuando sienten que cuidar de los demás es su deber personal, como lo experimentaron los estudiantes de medicina australianos. Todo lo anterior fue confirmado en la presente investigación, en la que se encontró que un estudiante con altos niveles de compasión es más propenso a la conducta prosocial.

6.1.3 Objetivo 3. Correlación Spearman

Correlación Entre Mindfulness y Compasión

Los resultados confirman una correlación significativa entre los constructos de mindfulness y compasión en el grupo experimental posintervención ($\rho=0.41$), frente a la del grupo control ($\rho=0.25$). Lo cual significa que las personas con una gestión emocional adecuada (mindfulness) tienen una mayor tendencia a la compasión y que la intervención fue efectiva, ya que fortaleció dicha relación. Lo que coincide con Neff (2003, 2003a) y Neff y Dahm (2015), quienes explican que la compasión y el mindfulness son constructos que se entienden mutuamente. Para ser compasivo consigo mismo, es necesario reconocer y aceptar que se sufre, lo que implica que la atención plena (mindfulness) es un componente fundamental de la autocompasión. Esta relación quedó comprobada por Kuchar et al. (2023), quienes trabajaron con deportistas de alto rendimiento (National Collegiate Athletic Association, en una variedad de deportes, tanto individuales como de equipo, voleibol, baloncesto, soccer, béisbol/sóftbol), donde después de un entrenamiento en mindfulness y compasión, los deportistas universitarios se mostraron más amables consigo mismos y, al

mismo tiempo, fueron capaces de alcanzar sus récords de forma más sencilla. La atención plena ayudó en la gestión emocional y a caminar pensamientos de fracaso al no lograr los resultados esperados, y la compasión ayudó a la gestión del autocrítico, al tratarse a sí mismos como a un buen amigo.

El grupo experimental posintervención mostró la tendencia ya estudiada por Neff (2003; 2003a; 2005) y replicada por varios estudios de Kuchar et al. (2023) y de Long y Neff (2018), entre otros. Los estudiantes con mayor nivel de compasión son aquellos que tienden a ser amables consigo mismos cuando se equivocan, ya que tienen la capacidad de contextualizar y entender que la vida humana está llena de imperfecciones y que todos los seres humanos enfrentan retos (humanidad común); asimismo, son capaces de gestionar emociones y pensamientos en el momento presente (mindfulness) en lugar de la sobreidentificación.

Esto puede traducirse en niveles más altos de felicidad y una mayor motivación en la vida (Haidt, 2024). Retomando lo que dice Baumsteiger (2019), para poder incidir: 1) es necesario notar, que alguien sufre, o incluso que uno mismo sufre, para poder atenderse o atender a un tercero (mindfulness); 2) surge el deseo genuino de querer ayudar, Neff (2003a, 2003b) lo denomina compasión, Baumsteiger (2019) como empatía; 3) se detona en el ser humano un sentido de responsabilidad social que no se ve inhibido por el miedo, la fuerza de la compasión es más grande y propulsora; 4) se materializa la ayuda ligada a un sentido de agencia, el estudiante o la persona prosocial siente control de la situación y actúa. Tendhar y Bueno de Mesquita (2020) coinciden con Baumsteiger (2019) al señalar que la compasión y la prosocialidad son capacidades que pueden entrenarse y que generan un "ciclo de retroalimentación positiva" al aumentar su práctica: ayudar a los demás suele poner a las personas de buen humor, lo que, a su vez, las hace más propensas a seguir ayudando.

Correlación Entre Mindfulness y Prosocialidad

La intervención es un recurso importante para empezar a alfabetizar sobre la prosocialidad y, por ende, fomentar el comportamiento prosocial en el estudiante. Los estudiantes con mayor nivel de compasión son más propensos a desarrollar un comportamiento prosocial, aunque no necesariamente lo son los que tienen mayor nivel de mindfulness. La correlación entre mindfulness y prosocialidad es positiva, aunque se mostró débil en el grupo experimental posintervención ($\rho=0.029$) frente a la del grupo control ($\rho=0.307$). Lo que coincide con Wang et al. (2021): los autores encontraron que la inteligencia emocional predice positivamente el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios.

El estudiante del grupo experimental se alfabetizó acerca de la compasión y la prosocialidad de tal forma que contestó de forma más consciente el instrumento. Cambió su percepción de la prosocialidad y se volvió más consciente de su realidad y de cómo puede incidir positivamente en ella si así lo decide. Se descubrió un agente de cambio que no necesariamente se va a volcar a la prosocialidad; sin embargo, la posibilidad de que se vuelva prosocial es mayor después de la intervención.

Correlación Entre Compasión y Prosocialidad

Se encontró una correlación significativa entre la compasión y la prosocialidad en el grupo experimental posintervención ($\rho=0.36$) frente al grupo control ($\rho=0.13$). Esto nos indica que un estudiante con compasión es más propenso a la conducta prosocial. Es una persona menos indiferente ante la realidad que enfrenta, y existe la posibilidad de que se mueva a la acción para incidir en un comportamiento desinteresado en beneficio de un tercero. La intervención sí ayudó a elevar el nivel de consciencia en el estudiante, ya que la correlación es más fuerte en el momento posintervención y se replica esta correlación, aunque en menor medida en el grupo control.

Se puede resaltar que la intervención ayudó a crear conciencia en el estudiante sobre el concepto de prosocialidad y lo que esto implica, ya que la correlación en el grupo experimental aumentó de preintervención ($\rho=0.01$) a posintervención ($\rho=0.36$). Esto coincide con Caprara y Steca (2005), quienes destacan que cuando los estudiantes creen que pueden marcar la diferencia, son más propensos a actuar. Asimismo, los estudiantes destacan que ayudan porque es parte de sus valores; también destacan que la prosocialidad consiste en compartir con el otro, lo que implica donar tiempo y presencia en actividades en beneficio de un tercero.

6.1.4 Objetivo 4. Regresión lineal

Después de la intervención en el grupo experimental, se resalta que mindfulness y compasión explican el comportamiento prosocial en un 16.1% y que la compasión lo explica en un 14.9%. Sin embargo, el modelo de regresión no fue estadísticamente significativo, por lo que no se puede afirmar que las variables predicen significativamente la prosocialidad en el grupo experimental. Por otra parte, en el grupo de control, en el momento post, se observa que sí existe una relación significativa entre mindfulness y prosocialidad; el modelo de regresión lineal arrojó un valor de p de 0.035. En el grupo de control, en el momento post, se confirma la hipótesis alternativa: el constructo de mindfulness explica de manera significativa el comportamiento prosocial en los estudiantes universitarios, por lo que constituye un área importante por explorar. Esto se vincula con lo encontrado en la correlación del grupo experimental posintervención, donde se obtuvo una correlación positiva débil ($p = 0.03$) entre mindfulness y prosocialidad. Lo que coincide con Wang et al. (2021), Haidt (2024) y Mesurado et al. (2019), quienes destacan que la gestión emocional adecuada explica las conductas prosociales, las cuales, a su vez, explican el bienestar de los estudiantes.

6.2 Conclusiones Generales

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el objetivo general de explicar el impacto de una intervención no clínica de siete semanas, basada en mindfulness y compasión, sobre el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos. Al concluir el análisis, es posible afirmar que la intervención fue útil para aumentar los niveles de mindfulness y compasión en el grupo experimental, lo cual se refleja en la comparación de medias y desviaciones estándar entre el grupo control y el experimental. Los datos se analizaron mediante pruebas no paramétricas debido a la presencia de datos no normales en la variable de prosocialidad de ambos grupos. Se aceptó la hipótesis nula (H_0); no se considera que la intervención tuviera un efecto estadísticamente significativo en las tres variables. Como se explica, en apartados anteriores, no hubo suficiente fuerza estadística para aceptar la hipótesis alternativa (H_1); el tamaño de la muestra y la normalidad de los datos son factores determinantes en este tipo de investigaciones.

Por otro lado, se confirma que la frecuencia de la práctica de mindfulness tiene un impacto significativo en la prosocialidad de los estudiantes y que el nivel de compasión también incide de manera significativa en la conducta prosocial. La atención plena es un elemento indispensable de la compasión, ya que se encontró una correlación significativa y positiva entre ambos constructos en ambos grupos, más marcada en el grupo experimental posintervención ($\rho=0.41$). A su vez, la compasión es un elemento indispensable del comportamiento prosocial, ya que se observó una correlación positiva significativa entre ambas variables en el grupo experimental posintervención ($\rho=0.36$). Los estudiantes compasivos consigo mismos son compasivos con los demás y, por lo tanto, tienden a adoptar un comportamiento prosocial. Los estudiantes compasivos podrían ser prosociales. En el grupo control, mediante regresión lineal, se confirma la hipótesis alternativa (H_1): mindfulness explica significativamente el comportamiento prosocial.

Se concluye que el mindfulness, la compasión y el comportamiento prosocial se entrelazan en distintos momentos en los grupos experimental y control, por lo que constituyen un área importante por explorar. Una intervención basada en mindfulness y compasión en entornos educativos es eficaz para promover el comportamiento prosocial.

6.3 Recomendaciones para el Contexto Universitario

Justo en el siglo XXI, las competencias cognitivas, tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones, la capacidad de aprendizaje, la resolución de problemas, la metacognición y la autorregulación, son más determinantes para el éxito a largo plazo (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010) y deben ser priorizadas por encima de las competencias funcionales técnicas, que pueden volverse obsoletas rápidamente. Ergas (2019) destaca que incluir mindfulness en la educación ayuda a desarrollar en el estudiante estas competencias, así como a convertirse en su propio gestor del aprendizaje. Mindfulness, como lo entiende Ergas (2019), es un concepto más amplio que no se limita a intervenciones aisladas en un número determinado de estudiantes. El autor habla de una cultura de la atención plena, donde se desarrolla la cognición del individuo, entendiendo por ello la conciencia que experimenta la vida humana a través de los sentidos: pensamientos, sensaciones y emociones. Mindfulness como pedagogías de profundización, para educar en la introspección más allá de la memoria, pedagogías activas, pedagogías interculturales (López-González, 2015; 2017), modelos de gestión institucional, enfoque sistémico, la espiritualidad por encima de la religiosidad y la formación para el acompañamiento estructurado del docente hacia el estudiante. El docente está consciente de su postura, voz, movimiento y energía (López-González, 2017). La práctica de la atención plena puede originar una espiritualidad madura que se sugiere forme parte de la calidad educativa. La espiritualidad, entendida como esta capacidad innata de búsqueda personal del sentido de la vida, del propósito, de la conexión, de la relación y de la trascendencia. Que busca la dignificación de la vida, a toda costa, y el respeto a todos los

seres vivos y al entorno. Morales Arroyo (2014) encontró una correlación positiva media entre el nivel de espiritualidad y el bienestar físico y psicológico en 181 estudiantes universitarios. Se destaca un mayor nivel de espiritualidad entre las mujeres.

Se sugiere que las universidades incluyan en sus perfiles académicos estrategias de integración curricular para su desarrollo. Espacios de reflexión, de diálogo para generar introspección y reflexión para fomentar la espiritualidad: pausas laborales, la respiración consciente, usar el arte para discutir, escucha activa. Haidt (2024) destaca que las comunidades con una espiritualidad trabajada son más resilientes, unidas y trabajan juntas por el bien común.

Sugerencias prácticas para llevar a cabo:

Cátedra o centro de investigación. Es importante que las universidades cuenten con una cátedra o un centro de investigación sobre mindfulness, compasión y prosocialidad. Crear vínculos entre universidades para el intercambio de buenas prácticas y la construcción de conocimiento en estas áreas.

Formación docente. Se recomienda que los profesores universitarios cuenten con formación en atención plena y compasión. Como parte de su quehacer diario: espacios de introspección y círculos de profesores para reflexionar y compartir retos y experiencias.

Cultura universitaria que priorice el trato humano. Se recomienda medir el nivel de estrés de los universitarios, los docentes y los administrativos. Fomentar la colaboración en lugar de la competencia. Ver que el docente y el administrativo tengan calidad de vida, horarios flexibles, objetivos alcanzables y espacios de escucha.

Instructores certificados. Los instructores de mindfulness y compasión necesitan formación profesional de organismos certificados, tanto para impartir clases a universitarios como para impartir a docentes y colaboradores.

6.4 Aportaciones

El tema investigado es nuevo en México, esta investigación se distingue por ser de las primeras en validar y emplear estas tres escalas en una población universitaria mexicana: 1) escala de mindfulness (Mindfulness Attention Awareness Scale, MAAS) de Calvete y Orue (2014), validada en español por Muñoz (2019); 2) escala de compasión (Self- Compassion Scale, SCS), de Neff (2003a) validada en español por García-Campayo et al. (2014); y 3) escala de prosocialidad de Caprara et al, (2005), validada en español por Mieres-Chacaltana, et al. (2020). Las escalas, como resultado de esta investigación, quedan validadas en dicha población.

Es una de las escasas investigaciones en población universitaria mexicana y en Latinoamérica que examinan la relación entre los constructos: mindfulness, compasión y prosocialidad; mindfulness y prosocialidad; y compasión y prosocialidad. Constituye uno de los primeros estudios que demuestran la existencia de un vínculo entre la compasión y la prosocialidad.

La intervención contribuyó a fortalecer la relación entre los tres constructos: mindfulness, compasión y prosocialidad, y demostró que la gestión emocional puede alcanzar niveles elevados de compasión, lo que induce comportamientos prosociales en el estudiante universitario.

6.5 Futuras Aplicaciones

Es importante destacar que en el objetivo 2, adicional a las pruebas no paramétricas, también se llevó a cabo la prueba t para datos normales, dado que se obtuvo normalidad en los constructos de mindfulness y compasión en ambos grupos y en ambos momentos. Con base en la premisa de normalidad, el valor p resultó significativo ($p = 0.001$) en ambos momentos y en ambos grupos. De acuerdo con la premisa de normalidad, se confirmó la hipótesis alternativa, en la cual la intervención sí tuvo un impacto en los niveles de

mindfulness, compasión y prosocialidad. Tal como lo realizaron Kuchar et al. (2023) en su investigación, resulta pertinente anticipar la posible ausencia de normalidad o la carencia de potencia estadística y explorar la posibilidad de acceder a muestras de mayor tamaño.

Por otra parte, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) de las tres escalas utilizadas en la investigación (ver el apéndice G). El AFE muestra que las escalas se mantienen consistentes con los factores originales. La escala de mindfulness de Muñoz (2019), Mindful Attention Awareness Scale (MAAS-A), mostró 4 factores: el factor uno y el factor dos fueron los más fuertes, con alfas de Cronbach de 0.852 y 0.824, respectivamente, y omegas de McDonald de 0.853 y 0.825; el factor tres, con un alfa de 0.710 y un omega de 0.705; y el factor cuatro fue el más débil, con un alfa de 0.043 sin omega.

Por su parte la escala de autocompasión de Neff (2003a): Self-compassion Scale (SCS) mostró 6 factores, siendo los más fuertes el factor uno, dos y tres con alfas de Cronbach de 0.899, 0.901 y 0.839 respectivamente y omegas de McDonald de 0.900, 0.902 y 0.836; seguidos del factor seis con un alfa de 0.670 y un omega de 0.689; siendo los factores más débiles el factor cuatro y cinco con alfas de 0.670 y 0.572, sin omegas.

Finalmente, la escala de prosocialidad de Caprara et al. (2005) mostró 5 factores, siendo los más fuertes los factores uno, dos y tres, con alfas de Cronbach de 0.900, 0.857 y 0.859, respectivamente, y omegas de 0.899, 0.845 y 0.861, respectivamente; factor cuatro, con un alfa de 0.786 y un omega de 0.786; y el factor cinco, el más débil, con un alfa de 0.678, sin omega.

Se recomienda, con base en estos resultados, tropicalizar las escalas al contexto universitario mexicano para que reflejen de forma más fiel las características de estos constructos en este escenario. Asimismo, vale la pena redefinir el constructo de mindfulness en un contexto educativo para comprender mejor sus alcances y evitar ambigüedades o interpretaciones erróneas. El modelo teórico es limitado y se necesita un mayor desarrollo.

REFERENCIAS

- Alarcon, N.D. (2023). *Herramientas tecnológicas en el pensamiento creativo de estudiantes de enfermería en una universidad particular de Cusco*. Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo.
- Altman, D.G. y Bland, J.M. (1996). Absence of evidence is not evidence of absence. *Aust Vet J.*, 74(4).
- American Mindfulness Research Association (2026). *Mindfulness in academic journal titles by year: 1980-2023*. <https://goamra.org/Library>
- Arias Gallegos, W.L. (2021). Efectos de un programa de conducta prosocial en estudiantes universitarios. *Educación, Revista de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 27(2).
- Arnold, J.K. (2018). *Living a mindful life: an hermeneutic phenomenological inquiry into the lived experience of secular mindfulness, compassion, and insight*. Tesis Doctoral, University of Aberdeen.
- Aronson, J.K. (2004). What is a clinical trial? *British Journal of Clinical Pharmacology*, 58(1), 1-3.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-244.
- Bailie, J., Reed, K., Matthews, V., Scott, K.M., Ahern, C. y Bailie, R. (2023). Volunteering as prosocial behavior by medical students following a flooding disaster and impacts on their mental health: A mixed-methods study. *Medical Education*, 58(4), 430–442.
- Ballestín, B. y Fabregues, S. (2018). La práctica de la investigación cualitativa. En *Ciencias sociales y de la educación*. Capítulo 3, 95-169. UOC.

- Bamber, M.D. y Schneider, J.K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18.
- Bao, D.Q., Phong, N.D., y Tho, N.D. (2023). Co-creation in higher education and quality of college life: The roles of students' co-creation effort, interactions, and mindfulness. *The International Journal of Management Education*, 21(3).
- Barbosa, P., Raymond, G., Zlotnick, C., Wilk, J., Toomey III, R. y Mitchell III, J. (2013). Mindfulness-based stress reduction training is associated with greater empathy and reduced anxiety for graduate healthcare students. *Education for health*, 26(1).
- Barchelot Aceros, L.J., Acevedo Suárez, J., Miele, I.L. y Manrique, J.A. (2025). Relación entre el bienestar psicológico y la conducta prosocial en estudiantes de psicología voluntarios y no voluntarios de actividades solidarias. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 17(1).
- Baumsteiger, R. (2019). What the World Needs Now: An Intervention for Promoting Prosocial Behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 41(4), 215–229.
- Bayne, D. y Shillington, K.J. (2025). Prosocial behavior interventions implemented among undergraduate student populations: a scoping review. *Journal of American College Health*, 1(10).
- Bergin, C., Talley, S., y Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26(1), 13-32.
- Birtwell, K., Williams, K., Marwijk, H., Armitage, C.J. y Sheffield, D. (2019). An Exploration of Formal and Informal Mindfulness Practice and Associations with Wellbeing. *Mindfulness*, 10, 89-99.

- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3).
- Brach, T. (2003). *Radical acceptance: embracing your life with the heart of a Buddha*. Random House Publishing Group.
- Brach, T. (2020). *Radical Compassion: Learning to Love Yourself and Your World with the Practice of RAIN*. Penguin Life.
- Brach, T. (2020a). Radical Compassion in challenging times. *Psychotherapy Networker*, May/June.
- Brown, B. (2010). *The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are*. Hazelden.
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Penguin.
- Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown R.S. (2009). Sampling. *International Encyclopedia of Education*, 142-146.
- Bruk, A., Scholl, S.G. y Bless, H. (2022). You and I Both: Self-Compassion Reduces Self-Other Differences in Evaluation of Showing Vulnerability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48(7), 1054-1067.
- Byrne M.H.V., Ashcroft J., Alexander L., Wan, J.C.M. y Harvey, A. (2022). Systematic review of medical students' willingness to volunteer and preparedness for pandemics and disasters. *Emergency Medicine Journal*, Octubre.
- Calvete, E., Orue, I., y Sampedro, A. (2014). Propiedades psicométricas de la versión española de la "escala de atención y conciencia plena para adolescentes" (Mindful

- Attention Awareness Scale Adolescents) (MAAS-A). *Psicología Conductual*, 22(2), 277.
- Cano de la Cruz, Y. (2017). El rigor científico: una necesidad de las investigaciones en ciencias de la educación. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(2), 41-50.
- Caprara, G.V., Steca, P., Zelli, A. y Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89.
- Carlo, G. y Randall, B.A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.
- Chandarana, A. (2012). *Why doctors and professionals need to meditate more?* (First Edition). Meditation Must Book.
- Chen, G., Crossland, C., y Huang, S. (2019). That could have been me: Director deaths, CEO mortality salience, and corporate prosocial behavior. *Management Science*, 66(7), 3142-3161.
- Choque Díaz, A.A. (2020). Análisis de la correlación entre Resiliencia-Estrés en niños en situación de maltrato en el albergue transitorio municipal "Bicentenario Bolivia Solidaria" a través de una aplicación móvil. *Fides Et Ratio*, 19(19).
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cormier, D.L., Kowalski, K.C., Ferguson, L.J., Mosewich, A.D., McHugh, T-L.F. y Röthlin, P. (2025). Self-compassion in sport: a scoping review. *International Review of sport and exercise psychology*, 18(1), 154-193.
- Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R.P., Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G. y Surawy, C. (2013). Development and Validation of the

- Mindfulness-Based Interventions-Teaching Assessment Criteria (MBI: TAC). *Assessment*, 20(6) 681-688.
- Crane, R.S., Kuyken, W., Williams, J.M.G., Hastings, R.P., Cooper, L. y Fennell, M.J.V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3, 76-84.
- Crane, R.S. y Hecht, F.M. (2018). Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research. *Mindfulness*, 9, 1370-1380.
- Cronbach, L.J. (1951). *Psychometrika*. New York: Springer.
- Cutanda-López, M.T. (2021). Método mixto de investigación: pertinencia y dificultades en el estudio de programas de reenganche. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 31-48.
- Dagnino, J. (2014). Correlación. *Rev Chil Anest*, 43, 150-153.
- Delgado, V.K., Tarco, W.M., Galdo, C.E., Basilio, J.C. y Becerra, R.E. (2020-II). *Mindfulness y Vinculación Socioemocional desde las percepciones de los docentes de siete universidades privadas del Perú*. Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica del Perú (UTP).
- Denman, C.A. y Haro, J.A. (2000). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Colegio de Sonora.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Don, B.P., Van Cappellen, P. y Fredrickson, B.L. (2022). Training in Mindfulness or Loving-kindness Meditation Is Associated with Lower Variability in Social Connectedness Across Time. *Mindfulness*, 13, 1173-1184.
- Donald, J.N., Sahdra, B.K., Van Zanden, B., Duineveld, J.J., Atkins, P.W.B., Marshall, S.L. y Ciarrochi, J. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and

- meta-analysis of the link between mindfulness and prosocial behaviour. *British Journal of Psychology*, 110, 101–125.
- East Bay Meditation Center. (2022). *Agreements for multicultural interactions*.
<https://eastbaymeditation.org/2022/03/agreements-for-multicultural-interactions/>
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., y Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. *In Handbook of Child Psychology, 6th Ed. Social, emotional, and personality development*, 646-718.
- Eisenberg, N. y Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2).
- Esparza-Reig, J. (2020). La conducta prosocial como factor protector de los problemas de adicción al juego en universitarios. *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.*, 14(1).
- Espinoza Freire, E.E. (2022). El problema, el objetivo, la hipótesis y las variables de la investigación. *Portal De La Ciencia*, 1(2), 1-71.
- Farmer, G.M., Ohan, J.L., Finlay-Jones, A.L. y Bayliss, D.M. (2023). Well-being and Distress in University Students with ADHD Traits: the Mediating Roles of Self-Compassion and Emotion Regulation Difficulties. *Mindfulness*, 14, 448-459.
- Fehr, E., y Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism. *Nature*, 425.
- Fernández-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P.E. y Tuero-Herrero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasiexperimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasiexperimentales. *Anal. Psicol*, 30(2).
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder.
- Fraser, M.W., Richman, J.M., Galinsky, M.J. y Day, S.H. (2009). *Intervention research: Developing social programs*. Oxford University Press.

- Friedman, L.M., Furberg, C.D., DeMets, D.L., Reboussin, D.M., y Granger, C.B. (2023). *Fundamentals of clinical trials* (5.^a ed.). Springer.
- Fromm, E. (2018). *La patología de la normalidad*. Paidós
- Fuentes Valdebenito, N. (2023). Superación de la aporofobia desde la educación, compasión e instituciones en la ética de Adela Cortina. *Revista Inmanere*, 2(1), 3-10.
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A.P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howarth, E., Jones, B.P. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomized controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2).
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., y Demarzo, M.M. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self- Compassion Scale (SCS). *Health Qual Life Outcomes*, 12(4).
- García-Ramos, J.M., De la Calle, C., Valbuena, C., y De Dios-Alija, T. (2016a). Hacia la validación del constructo. Responsabilidad Social del estudiante universitario. *Revista de Pedagogía*, 68 (1), 153-170.
- Germer, C., y Neff, K.D. (2019). Mindful self-compassion (MSC). En I. Itzhan (Ed.), *The handbook of mindfulness-based programs: Every established intervention, from medicine to education*, 357-367. Routledge.
- Gilead, T. (2015). Economics Imperialism and the Role of Educational Philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 7(47), 715-733.
- Gogtay, N.J. y Thatte, U.M. (2017). Principles of Correlation Analysis. *Journal of The Association of Physicians of India*, 65.
- Gradus, J., y Galea, S. (2022). Reconsidering the definition of trauma. *The Lancet Psychiatry*, 9(8), 608-609.

- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Guerrero-Martínez, L.I., Ayala-Enríquez, P. y Guerrero-Dib, J. (2023). The Role of Compassion in Academic Integrity Management Processes. En: Eaton, S.E., Khan, Z.R. (eds) *Ethics and Integrity in Teacher Education. Ethics and Integrity in Educational Contexts*, 3.
- Gupta, S. y Verma, H. (2019). Mindfulness, mindful consumption, and life satisfaction: An experiment with higher education students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 456-474.
- Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin Press New York.
- Haller, E., Lubenko, J., Presti, G., Squatrito, V., Constantinou, M., Nicolaou, C., Papacostas, S., Aydın, G., Chong, Y.Y., Chien, W.T., Cheng, H.Y., Ruiz, F.J., García-Martín, M.B., Obando-Posada, D.P., Segura-Vargas, M.A., Vasiliou, V.S., McHugh, L., Höfer, S., Baban, A., ... Gloster, A.T. (2022). To help or not to help? Prosocial behavior, its association with well-being, and predictors of prosocial behavior during the coronavirus disease pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Hernández, M.V. (2025). A propósito de la educación como obra de misericordia. *Universitas Canónica*, 42.
- Holbrook, A.L. (2008). Self-reported measure. En P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods*, 805–806. Sage Publications.
- Hu, H., You, Y., Ling, Y., Yuan, H. y Huebner, E.S. (2023). The development of prosocial behavior among adolescents: A positive psychology perspective. *Current Psychology*, 42, 9734-9742.

- Instituto Nacional de las Mujeres (2021). *Desigualdad en cifras: las mujeres en situación de pobreza*. 7(7).
- Iwamoto, S.K., Alexander, M., Torres, M., Irwin, M.R., Christakis, N.A. y Nishi, A. (2020). Mindfulness Meditation Activates Altruism. *Scientific Reports*, 10.
- Jay, M. (2021). *The Defining Decade: Why Your Twenties Matter and How to Make the Most of Them Now*. Twelve.
- Joss, D., Datko, M., Washington, C.I., Tresvalles, M.A., Mete, M., Lazar, S.W., Schuman-Olivier, Z. y Hoge, E.A. (2025). Neural correlates of reduction in self-judgment after mindful self-compassion training: A pilot study with resting state fMRI. *Journal of Mood & Anxiety Disorders*, 9.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living (Revised Edition): Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Penguin Random House.
- Kornfield, J. (2009). *The Wise Heart: A Guide to the Universal Teachings of Buddhist Psychology*. Editorial Sounds True.
- Kuchar, A.L., Neff, K.D. y Mosewich, A.D.(2023). Resilience and Enhancement in Sport, Exercise, & Training (RESET): A brief self-compassion intervention with NCAA student-athletes. *Psychology of Sport & Exercise*, 67.
- Kumar, P. y Singh, S. (2024). Health Benefits of Vipassana Meditation: A Comprehensive Review. *Indian Journal of Positive Psychology*, 15(1), 55-58.
- Kushlev, K., Proulx, J., y Dunn, E.W. (2016). "Silence your phones": Smartphone notifications increase inattention and hyperactivity symptoms. En *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1011–1020. Association for Computing Machinery.

- Lander, N.R. y Nahon, D. (2016). Mindfulness and Meaningfulness with a Twist from an Integrity Model Perspective. *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, 6(1).
- Layous, K., Nelson, S.K., Kurtz, J.L., y Lyubomirsky, S. (2017). What triggers prosocial effort? A positive feedback loop between positive activities, kindness, and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 385-398.
- Lee, E.E., Govind, T., Ramsey, M., Chin Wu, T., Daly, R., Liu, J., Tu, X.M., Paulus, M.P., Thomas, M.L. y Jeste, D.V. (2021). Compassion toward others and self-compassion predict mental and physical well-being: a 5-year longitudinal study of 1090 community-dwelling adults across the lifespan. *Translational Psychiatry*. 11(397).
- Levine, M. (2008). *The Price of Privilege: How Parental Pressure and Material Advantage Are Creating a Generation of Disconnected and Unhappy Kids*. Harper.
- Lluch, C., Galiana, L., Doménech, P. y Sansó, N. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Burnout, Compassion Fatigue, and Compassion Satisfaction in Healthcare Personnel: A Systematic Review of the Literature Published during the First Year of the Pandemic. *Healthcare*, 10(364).
- Long, P. y Neff, K.D. (2018). Self-compassion is associated with reduced self-presentation concerns and increased student communication behavior. *Learning and Individual Differences*, 67, 223-231.
- López-González, L. (2015). *Educación la interioridad*. Plataforma Editorial.
- López-González, L. (2017). *Escuelas que meditan*. Desclée De Brouwe.
- Lucas, N. (2015). When Leading With Integrity Goes Well: Integrating the Mind, Body, and Heart. *New Directions for Student Leadership*, 146.
- Manterola, C. y Otzen, T. (2015). Los sesgos en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 33(3).

- Mason, C.P., Dye, L., y Mason-Bennett, L. (2022). Mindfulness strategies for helping college students manage stress: A guide for higher education professionals. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 42(1), 82-90.
- McKight, P.E. y Najab, J. (2010). Kruskal–Wallis test. En I. B. Weiner y W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed), 1,1. John Wiley y Sons.
- Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M.C., y Rodríguez, L.M. (2019). Effectiveness of Prosocial Behavior Interventions: A Meta-analysis. *Psychiatry and Neuroscience Update*, 3, 259-271.
- Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S. y Denegri-Coria, M. (2020). Evaluación de la Escala de Prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(56), 21.
- Morales Arroyo, S.I. (2014). Relación entre la espiritualidad, el bienestar físico y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. *Revista Griot*. 7(1).
- Morales Avalos, J.A. (2023). *Evaluación por juicio de expertos*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, División Académica de Educación y Artes, Cuerpo Académico Innovación e Investigación Educativas.
- Moscoso, M. (2018). Mindfulness, autorregulación emocional y reducción de estrés: ¿ciencia o ficción? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 10(2).
- Müggenburg, M.C., y Pérez Cabrera, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38.
- Muñoz, F. (2019). *Validación de la escala “Mindfulness Attention Awareness Scale-Adolescents (MAAS-A), versión española” de Calvete, Sampedro, y Orue (2014), en adolescentes pertenecientes a la ciudad de Chillán*. Tesis de pregrado, Universidad del Bío-Bío, Chile. Repositorio de la Biblioteca UBB.

- Neff, K.D., Hsieh, Y.-P. y Dejjitrat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4, 263-287.
- Neff, K.D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K.D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K.D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.
- Neff, K.D. (2015). *Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yourself*. Yellow Kite.
- Neff, K.D. (2022). The Differential Effects Fallacy in the Study of Self-compassion: Misunderstanding the Nature of Bipolar Continuums. *Mindfulness*, 13, 572-576.
- Neff, K.D. y Dahm, K.A. (2015). Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation*, 121-137.
- Neff, K.D. y Germer, C. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44.
- Neff, K.D. y Germer, C. (2017). Self-Compassion and Psychological Wellbeing. En J.Doty (Ed.), *Oxford Handbook of Compassion Science*, Cap. 27. Oxford University Press.
- Obispo-Díaz, B. (2022). *La formación integral en el ámbito universitario: un estudio empírico sobre la importancia de los valores y las actitudes ético-profesionales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- OCDE. (2024) *Education GPS: Mexico student performance*.
<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=MEX&treshold=10&topic=PI>
- Olendzki, A. (2004). The Fourth Foundation of Mindfulness. *Insight Journal*, Spring.

- Ortíz Cruz, E. (2012, 24–26 de agosto). *La educación pública en México y el abandono del Estado a la misma*. Ponencia, XXXI Congreso General Ordinario del STUNAM, Ciudad de México.
- O'Donnell, A. (2015). Contemplative Pedagogy and Mindfulness: Developing Creative Attention in an Age of Distraction. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 187–202.
- Parra, J.D. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: una aproximación realista. *Revista Opera*. 25.
- Paz Maldonado, E.J. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1) 45-51.
- Poujol Galván, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 123-144.
- Pulido, M.A., Serrano, M.L., Valdés, E., Chávez, M.T., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Reavley, N.J. (2018). Mindfulness training in higher education students. *The Lancet Public Health*, 3(2).
- Reig-Aleixandre, N., Obispo-Díaz, B., de Dios-Alija, T. y de la Calle-Maldonado, C. (2024). Moral Values as Mediators in the Relationship between Prosocial Behaviour and Social Responsibility among University Students. *International Journal of Educational Psychology*, 13(3), 167-183.
- Reimers, F.M.(2024). Education purposes for a sustainable future. *Prospects*, 54(2), 285-292.
- Restrepo, L.F. y González, L.J. (2007). De Pearson a Spearman. *Rev Col Cienc Pec*, 20, 183-192.

- Rivas-Ruiz, R., Moreno-Palacios, J. y Talavera, J.O.(2013). Investigación clínica XVI. Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(4), 414-419.
- Roche Olivar, R. y Escotorín Soza, P. (2021). La optimización prosocial: un camino seguro para la educación y el bienestar emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1).
- Rodríguez, L.M., Mesurado, B., Oñate, M.E., Guerra, P., Menghi, M.S. (2017). Adaptación de la Escala de Prosocialidad de Caprara en adolescentes argentinos. *Revista Evaluar*, 17(2), 177-187.
- Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universidad Abierta de Cataluña (FUOC).
- Rojas Estapé, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina: en la familia, en la pareja, en los amigos, en el trabajo*. ESPASA.
- Rojas Estapé, M. (2023). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. ESPASA.
- Rosenbaum, P.R. (2005). Observational Study. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*, 3, 1451-1462.
- Rosli, S.N. y Perveen, A. (2021). The Relationship between Prosocial Behavior and Psychological Well-Being among Undergraduate Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(6), 276-289.
- Ross, L.T. y Ross, T.P. (2025). Distress, Social Support, and Self-Compassion: Relationships With Mental Health Among College Students. *Psychological Reports*, 128(4), 2281–2303.
- Röthlin, P., Horvath, S. y Birrer, D. (2019). Go soft or go home? A review of empirical studies on the role of self-compassion in the competitive sport setting. *Psychology & Philosophy*, 4.

- Salinas Arias, B.A. (2023). Educación para la paz desde Johan Galtung. *Análisis*, 55(102).
- Salinas Ríos, K., Valencia Ortiz, A., García Cruz, R. y Gil Bernal, F.M. (2019). Propuesta de validación por jueces expertos de una intervención cognitivo-conductual para cuidadores primarios de pacientes con cáncer. *Educación y Salud*, 8(15), 144-150.
- Sánchez Pachón, J. (2015). Adela Cortina: el reto de la ética cordial. *Cuadernos De Investigación Histórica*, (39), 397-422.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- Schlote, S. (2015). Trauma sensitive mindfulness, meditation and yoga. Refuge Trauma Trainings; Center for Healing and Recovery; Canadian Counselling and Psychotherapy Association, 1-81.
- Segal, Z.V., Williams, J.M. y Teasdale, J.D. (2013). *Mindfulness- based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Shapiro, S.L., Jazaieri, H. y Goldin, P.R. (2012). Mindfulness-based Stress Reduction Effects on Moral Reasoning and Decision Making. *The Journal of Positive Psychology*, 7.6, 504-515.
- Siegel, D. (2017). *The Whole Brain Child*. Bantam
- Slater, P., y Hasson, F. (2025). Data Measurement, Instruments and Sampling. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 32, 680-685.
- Sobrinho, J. (1992). *El principio misericordia. Bajar de la cruz a los pueblos crucificados*. Editorial Sal Terrae.
- Sounds True, y Greater Good Science Center (2023). Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP) and DEIA training (2021–2023).
<https://mmtcp.soundstrue.com/>

- Statista (2023). *Distribución porcentual de la población inscrita en alguna institución educativa en México durante el ciclo escolar 2019-2020, por tipo de escuela*.
<https://es.statista.com/estadisticas/1225768/poblacion-edad-escolar-inscrita-tipo-escuela-mexico/>
- Tamayo, J.J. (2021). *La compasión en un mundo injusto*. Fragmenta Editorial.
- Tapia Cortes, C. y Cardona Torres, S.A. (2021). Construcción de conceptos como estrategia de innovación para el desarrollo de competencias investigativas. En C. Ornelas, Z. Navarrete y K. Monkman (coords.), *Innovación e Inclusión en educación: Políticas y Estrategias de Implementación*, 47-63. Plaza y Valdéz.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1994). La observación participante: preparación del trabajo de campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 31-49. Paidós.
- Tendhar, T., Marcotte, M.A., Jyoti Saikia, M., Bueno de Mesquita, P. (2024). Relationship of compassion for self and others to sense of well-being of college students. *Journal of American College Health*, 72(4), 1246-1254.
- Tendhar, T. y Bueno de Mesquita, P. (2020). Compassion Education for Prosocial Behavior and Well-Being Among College Students. *J Ment Health Soc Behav*, 2(1), 115.
- Treleavan, D. (2018). *Trauma Sensitive Mindfulness: Practices for Safe and Transformative Healing*. W. W. Norton & Company.
- Twist, L. (2017). *The Soul of money: Transforming your relationship with money and life*. W.W. Norton and Company.
- Uniyal, R. y Shahnawaz, M.G. (2024). Wellbeing and Problematic Smartphone Use: Serial Mediation of Mindfulness and Self-Compassion. *Psychological Reports*, (4), 1705-1726.
- Vallin, M. (2021). *Clinical vs Non-Clinical Approaches To Mental Well-Being*. Australian School of Holistic Counselling.

- Wallmark, E., Safarzadeh, K., Daukantaitė, D. y Maddux, R.E. (2013). Promoting Altruism Through Meditation: An 8-Week Randomized Controlled Pilot Study. *Mindfulness*, 4, 223-234.
- Wang, H., Wu, S., Wang, W. y Wei, C. (2021). Emotional Intelligence and Prosocial Behavior in College Students: A Moderated Mediation Analysis. *Frontiers in Psychol*, 12.
- Wiley, R.W. y Rapp, B. (2021). The Effects of Handwriting Experience on Literacy Learning. *Psychological Science*, 32(7), 1086-1103.
- Wispé, L. (1991). *The psychology of sympathy*. New York, Plenum.
- Wolf, C., y Serpa, J.G. (2015). *A Clinician's Guide to Teaching Mindfulness: The Comprehensive Session-by-Session Program for Mental Health Professionals and Health Care Providers*. New Harbinger Publications.
- You, S., Lee, J. y Lee, Y. (2020). Relationships between gratitude, social support, and prosocial and problem behaviors. *Current Psychology*, 41, 2646-2653.
- Zarotti, N., Povah, C. y Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*, 156.
- Zhang, J.W. y Chen, S. (2016). Self-Compassion Promotes Personal Improvement From Regret Experiences via Acceptance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(2), 244-258.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G. y Farley, G.K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *J. Pers. Assess*, 52, 30-41.

APÉNDICES

CAPÍTULO 3

APÉNDICE A. DETALLE DE MUESTRA POR CARRERAS.

Programa Académico	G-Exp.		G-Cont.		Total	%	Nombre del Programa Académico
ARQ	2	4%			2	2%	Licenciatura en Arquitectura
ICA	1	2%			1	1%	Ingeniería Civil y Ambiental (ICA)
IGE			2	4%	2	2%	Ingeniería en Gestión Empresarial
IISE	2	4%			2	2%	Ingeniería en Innovación Sustentable y Energía
IMT	2	4%			2	2%	Ingeniería en Mecatrónica (IMT)
ITC			2	4%	2	2%	Ingeniería en Tecnologías Computacionales
LAED			2	4%	2	2%	Licenciatura en Animación y Efectos Digitales
LCIC					0	0%	Lic. en Ciencias de la Información y la Comunicación (LCIC)
LCIE	6	13%	1	2%	7	8%	Licenciatura en Creación de Negocios e Innovación Empresarial
LDAE	4	9%	3	6%	7	8%	Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas
LDCH			1	2%	1	1%	Licenciatura en Dirección Estratégica del Capital Humano (LDC)
LDE					0	0%	Licenciatura en Derecho
LDFN	5	11%			5	5%	Licenciatura en Derecho y Finanzas
LDFP			1	2%	1	1%	Licenciado en Derecho y Función Pública (LDFP)
LDG	4	9%			4	4%	Licenciatura en diseño gráfico
LDI					0	0%	Licenciatura en Diseño Industrial
LDM			2	4%	2	2%	Licenciatura en Diseño de Moda
LEC					0	0%	Licenciatura en Economía
LED			3	6%	3	3%	Licenciatura en Ciencias de la Educación
LFI	1	2%	2	4%	3	3%	Licenciatura en Finanzas Internacionales (LFI)
LFL	1	2%			1	1%	Licenciatura en Filosofía
LGIT					0	0%	Licenciatura en Gestión e Innovación del Turismo (LGIT)
LINT					0	0%	Licenciatura en Diseño de interiores
LMEC			3	6%	3	3%	Licenciatura en Mercadotecnia y Estrategia Creativa
LNG	2	4%	2	4%	4	4%	Licenciatura en Negocios Globales
LNU					0	0%	Licenciatura en Nutrición
LPCD			2	4%	2	2%	Licenciatura en Producción Cinematográfica Digital
LPP			3	6%	3	3%	Licenciatura en Psicopedagogía (LPP)
LPS	6	13%	9	19%	15	16%	Licenciatura en Psicología
LPSC	2	4%	4	9%	6	6%	Licenciatura en Psicología Clínica
LRI					0	0%	Licenciatura en Relaciones Internacionales
MCD			5		5	5%	Médico Cirujano Dentista (MCD)
MCP	8	17%			8	9%	Médico Cirujano y Partero
Total	46		47		93	100%	

APÉNDICE B. INSTRUMENTO

Intervención: Mindfulness y compasión en acción

Estimado(a) estudiante:

El siguiente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación doctoral y tiene como finalidad medir el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios, después de tomar una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión, la cual lleva por nombre: Mindfulness y compasión en acción. Dicha intervención (taller) cumple con los criterios éticos y los componentes necesarios para ser una intervención basada en mindfulness. La información que nos proporcionas es de carácter anónimo y confidencial. Esta se utilizará únicamente con fines de investigación. Agradecemos de antemano tu valiosa colaboración.

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Tu participación y los datos que nos proporcionas serán tratados de manera estrictamente confidencial. La información que nos proporcionas será resguardada y utilizada solo con fines académicos.

Entiendo las características de la investigación; acepto participar. SI / NO

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nacionalidad:

2. Carrera Profesional (Marca solo un óvalo)

LDI	LPG	IISE
ARQ	LDFN	IDAE
LAED	LED	IMT
LDM	LLE	LNG
LINT	LPCD	LEC
LDG	LFL	LMEC
LNU	LLE	LCF
LPS	IISE	LDAE
LPSC	IMA	LCIE
MCP	IAUT	Otro:
LRI	IGE	
LDE	ITC	

3. Edad:

4. Sexo (marca solo un óvalo)

- Hombre
- Mujer

5. Semestre en curso (Marca solo un óvalo)

1	5	9
2	6	10
3	7	Otro:
4	8	

CONTEXTO DEL ESTUDIO

1. ¿Practica mindfulness? ¿Con qué frecuencia practica? (Marca solo un óvalo)

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

2. ¿En qué contexto ha practicado mindfulness? ¿Cuánto tiempo lleva practicando mindfulness?

Marca solo un óvalo por fila.

	Menos de un mes	1-6 meses	6-12 meses	Más de un año	No practico
En casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En un curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En una aplicación o video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué lo motivó a practicar mindfulness? ¿Ha participado en algún otro tipo de práctica de meditación o relajación?

Selecciona todos los que correspondan.

	Salud emocional	Salud mental	Salud física	Ninguna práctica
Mindfulness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yoga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tai chi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Detalla alguna otra práctica de meditación o relajación que practique o haya practicado y razón por la que ha practicado.

5. ¿Sufre de algún trastorno de ansiedad o depresión? ¿Ha recibido algún tratamiento psicológico?

Marca solo un óvalo por fila.

	Sin tratamiento	Tomo tratamiento	No
Sí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. ¿Cuál es su nivel de estrés percibido en una escala del 1 al 10? (Siendo 1 muy bajo y 10 muy alto)

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy alto

PREGUNTAS SOBRE COMPORTAMIENTO PROSOCIAL PREVIO

1. ¿Con qué frecuencia realiza o ha realizado actividades voluntarias o de ayuda a otros en el último año? Ej. Visita a un asilo, donas dinero a organizaciones benéficas, o donas dinero en un crucero, donación de sangre, tutorías, ir de misiones, etc. (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

2. ¿Qué le motiva a realizar estas actividades?

Marca solo un óvalo.

- Sentido de responsabilidad social
- Deseo de ayudar a los demás
- Creencias religiosas
- Otro: _____

3. ¿Por qué considera importante ayudar a los demás?

4. ¿Cómo te sientes después de realizar una acción altruista?

REACTIVOS: ESCALA DE MINDFULNESS. ADAPTACIÓN MINDFUL ATTENTION AWARENESS SCALE-ADOLESCENTS (MAAS-A) (MUÑOZ, 2019)

1. Yo podría estar experimentando una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no prestar atención o por estar pensando en otra cosa (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

3. Encuentro difícil estar centrado en lo que está pasando en el presente (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

4. Tiendo a caminar rápido para llegar adonde voy sin prestar atención a lo que experimento durante el camino (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

5. Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión o de incomodidad física hasta que realmente captan mi atención (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

6. Me olvido del nombre de una persona tan pronto como me lo dicen por primera vez (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

7. Parece que funciona con “piloto automático”, sin demasiada conciencia de lo que estoy haciendo (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

8. Hago las actividades con rapidez, sin estar realmente atento a ellas (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

9. Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar, que pierdo contacto con lo que estoy haciendo ahora para lograrla (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

10. Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

11. Me he encontrado a mí mismo escuchando a alguien y haciendo otra cosa al mismo tiempo (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

12. Voy a algún lugar “en piloto automático” y luego me pregunto por qué fui allí (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

13. Me encuentro preocupado por el futuro o por el pasado (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

14. Me descubro haciendo cosas sin prestar atención (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

15. Picoteo sin ser consciente de lo que estoy comiendo (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

REACTIVOS: ESCALA DE AUTOCOMPASIÓN. SELF-COMPASSION SCALE (SCS), DE NEFF (2003A) TRADUCIDA Y VALIDADA POR GARCÍA-CAMPAYO ET AL. (2014)

1. Desapruebo mis propios defectos e incapacidades y soy crítico/a respecto a ellos (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

2. Cuando me siento bajo/a de ánimo, tiendo a obsesionarme y a fijarme en todo lo que va mal (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

3. Cuando las cosas me van mal, veo las dificultades como parte de lo que a todo el mundo le toca vivir (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

4. Cuando pienso en mis deficiencias, tiendo a sentirme más separado/a y aislado/a del resto del mundo (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

5. Trato de ser cariñoso/a conmigo mismo/a cuando siento malestar emocional (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

6. Cuando fallo en algo importante para mí, me consumen los sentimientos de ineficacia (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

7. Cuando estoy desanimado y triste, me acuerdo de que hay muchas personas en el mundo que se sienten como yo (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

8. Cuando vienen épocas muy difíciles, tiendo a ser duro/a conmigo mismo/a (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

9. Cuando algo me disgusta, trato de mantener mis emociones en equilibrio (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

10. Cuando me siento incapaz de alguna manera, trato de recordar que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

11. Soy intolerante e impaciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

12. Cuando lo estoy pasando verdaderamente mal, me doy el cuidado y el cariño que necesito (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

13. Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que, probablemente, la mayoría de la gente es más feliz que yo (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

14. Cuando me sucede algo doloroso, trato de mantener una visión equilibrada de la situación (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

15. Trato de ver mis defectos como parte de la condición humana (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

16. Cuando veo aspectos de mí mismo/a que no me gustan, me critico continuamente (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

17. Cuando fallo en algo importante para mí, trato de ver las cosas con perspectiva (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

18. Cuando realmente estoy en apuros, tiendo a pensar que otras personas lo tienen más fácil (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

19. Soy amable conmigo mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

20. Cuando algo me molesta, me dejo llevar por mis sentimientos (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

21. Puedo ser un poco insensible hacia mí mismo/a cuando experimento sufrimiento (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

22. Cuando me siento deprimido/a, trato de observar mis sentimientos con curiosidad y apertura de mente (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

23. Soy tolerante con mis propios defectos e imperfecciones o debilidades (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

24. Cuando sucede algo doloroso, tiendo a hacer una montaña de un grano de arena (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

25. Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

26. Trato de ser comprensivo y paciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

REACTIVOS: ESCALA DE COMPORTAMIENTO PROSOCIAL O ESCALA DE PROSOCIALIDAD DE CAPRARA ET AL. (2005). ESCALA VALIDADA EN ESPAÑOL POR MIERES-CHACALTANA, ET AL., (2020)

1. Me complace ayudar a mis amigos(as)/compañeros(as)/colegas en sus actividades (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

2. Comparto las cosas que tengo con mis amigos(as) (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

3. Intento ayudar a otros (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

4. Estoy disponible para realizar actividades de voluntariado para ayudar a quienes lo necesitan (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

5. Soy empático con aquellos que están en necesidad (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

6. Ayudo inmediatamente a quienes están en situación de necesidad (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

7. Hago lo que puedo para ayudar a otros a evitar meterse en problemas (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

8. Siento inmensamente lo que otros sienten (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

9. Estoy dispuesto a poner mis conocimientos y habilidades a disposición de los demás (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

10. Trato de consolar a quienes están tristes (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

11. Presto fácilmente dinero u otras cosas (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

12. Me pongo fácilmente en el lugar de los que están en situación de incomodidad (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

13. Trato de ser cercano(a) y de cuidar de quienes lo necesitan (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

14. Comparto fácilmente con mis amigos(as) cualquier buena oportunidad que se me presente (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

15. Paso tiempo con aquellos(as) amigos(as) que se sienten solos(as) (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

16. Siento inmediatamente cuando mis amigos(as) están incómodos(as), incluso cuando no me lo comunican directamente (marca solo un óvalo).

	1	2	3	4	5	
Casi Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi Siempre

CAPÍTULO 4

APÉNDICE C. CERTIFICADO DE ACREDITACIÓN: FORMACIÓN DEL INSTRUCTOR.






APÉNDICE D. ACUERDOS PARA INTERACCIONES MULTICULTURALES DEL EAST BAY MEDITATION CENTER.

Agreements for Multicultural Interactions at EBMC. Adapted from Visions Inc., “Guidelines for Productive Work Sessions”. MMTCP DEIA- Diversity, Equity, Inclusion, and Accessibility Training (2021-2023)

- **Probar:** Estar dispuesto a "probar" nuevas ideas o formas de hacer las cosas que podrían no ser las que prefieres o con las que estás familiarizado.
- **Practicar el enfoque personal:** Presta atención y habla de tus propias experiencias y respuestas. No hables por todo un grupo ni expreses suposiciones sobre la experiencia de otros.
- **Entender la diferencia entre intención e impacto:** Intenta comprender y reconocer el impacto. Negar el impacto de algo dicho, centrándose en la intención, suele ser más destructivo que la interacción inicial.
- **Practicar AMBOS / Y:** Al hablar, sustituye "pero" por “y”. Esta práctica reconoce y honra múltiples realidades.
- **Abstenerse de culparse o avergonzarse a sí mismo y/o a los demás:** Practica dando comentarios hábiles.
- **Practicar SUBIR / BAJAR:** Fomenta la participación total de todos los presentes. Toma nota de quién está hablando y quién no. Si tiendes a hablar con frecuencia, considera "retroceder" y viceversa.
- **Practicar la escucha considerada:** Trata de evitar planificar lo que dirás mientras escuchas a los demás. Busca estar dispuesto a sorprenderte, a aprender algo nuevo. Escucha con todo tu ser.
- **Confidencialidad:** Llévate los conocimientos adquiridos a casa, pero no identifiques a nadie más que a ti mismo, ni ahora ni más tarde. Si deseas hacer un seguimiento con alguien sobre algo que dijo en esta sesión, pregunta primero y respeta sus deseos.
- **Derecho a PASAR:** Puedes decir "PASO" si no deseas hablar.

APÉNDICE E. CURRÍCULUM VITAE DE LAS JUEZAS

Nombre	País	Grados académicos	Experiencia en Mindfulness y/o metodología de intervenciones y jueceo
Alison	USA 	Mtra en enseñanza, en aprendizaje y desarrollo de adultos	Directora del programa de Mindfulness en escuelas públicas de Nueva York, E.U. Tutoría de profesores en formación de Mindfulness en el Global Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP) de la Universidad de Berkeley, California....
Ana sofía	MX 	PhD en Liderazgo y Desarrollo Humano	Formación MBSR por el Instituto Mexicano de Mindfulness; Mindfulness y psicología positiva; Mindfulness for school por el Instituto Mexicano de Mindfulness; Trauma y cuerpo por el Instituto Newman; Psicotrauma y cuerpo en adolescentes y niños por el instituto Newman.
Carina	ARG 	Mtra en Mindfulness y Compasión (Programas MBCT y MSC).	Profesora del Programa internacional de Mindfulness y Autocompasión, MSC, por el Center for Mindful Self-Compassion; Profesora del programa MBCT “Terapia Cognitiva basada en Mindfulness”, por MBCT Spain, Mindfulness Network (MN) y el Center for Mindfulness Research & Practice (CMRP) de la Universidad de Bangor; Formación Internacional en Mindfulness para educadores y profesionales de la salud, para niños de tres años hasta la adolescencia....

Nombre	País	Grados académicos	Experiencia en Mindfulness y/o metodología de intervenciones y juego
Laura	MX 	PhD en Psicología Educativa y del Desarrollo	Autora de 17 artículos indexados ; ha participado en más de 36 congresos nacionales e internacionales . Cuenta con trece años de experiencia docente , en los que se ha participado en nivel medio superior; y en licenciatura, maestría y doctorado, tanto en instituciones públicas como privadas . Además, ha dirigido 11 tesis de maestría y doctorado; y 10 de licenciatura.
Maureen	CAN 	Mtra Professional Coach and Energy Leadership Index	Maestra Certificada en Mindfulness por el Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP) de la Universidad de Berkeley, California .
Megan	USA 	Mtra en Educación Internacional	Maestra Certificada en Mindfulness por el Mindfulness Meditation Teacher Certification Program (MMTCP) de la Universidad de Berkeley , Mindfulness-Based SEL con Maestros internacionales ; Certificación en Mindfulness in education; Child protection program y Making learning visible

APÉNDICE F. DOCUMENTO ENVIADO A JUEZAS UDEM¹**Asunto: Solicitud de colaboración como experto**

Doctorante: Ana Ligia Haro Maza

Programa: Doctorado en Ciencias de la Educación

Departamento de Educación y Humanidades

Universidad de Monterrey

San Pedro Garza García, México

E-mail: ana.haro@udem.edu

30 de septiembre, 2024

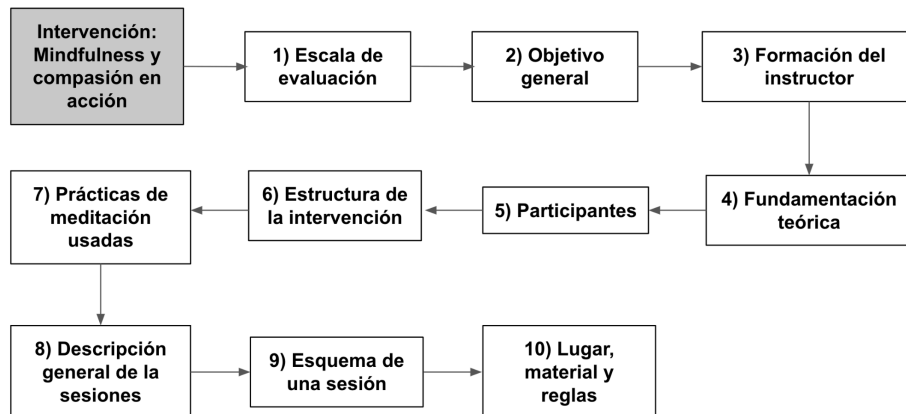
Ana Ligia Haro Maza ana.haro@udem.edu
Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Monterrey (UDEM), Monterrey, N.L. Mex

Septiembre 2024

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN: MINDFULNESS Y COMPASIÓN EN ACCIÓN

En el presente documento se detallan la intervención Mindfulness y compasión en acción, así como la escala de evaluación correspondiente. En este documento se encuentran: 1) escala de evaluación; 2) objetivo general; 3) formación del instructor; 4) fundamentación teórica; 5) participantes; 6) estructura de la intervención; 7) prácticas de meditación utilizadas; 8) descripción general de las sesiones; 9) esquema de una sesión; 10) lugar, material y reglas.

Figura 1
Contenido del documento



1. Escala de Evaluación

La siguiente escala de evaluación fue tomada de Morales (2023) y es adecuada para los fines evaluativos de la siguiente intervención.

Tabla 1
Escala de evaluación

Calificación	Indicador
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.

Nota. Tabla 1. Cada uno de los apartados serán evaluados bajo los criterios antes mencionados, adicional encontrarás una columna para detallar las observaciones que justifiquen la calificación otorgada.

2. Objetivo general de la intervención

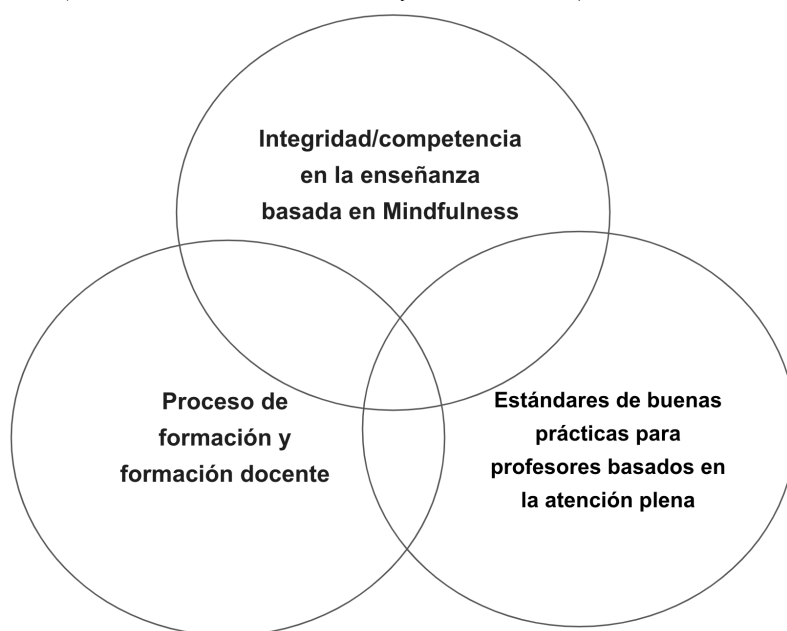
Objetivo general. Desarrollar una intervención no clínica basada en mindfulness y compasión que fomente, incremente o desarrolle el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios en México, que cumpla con los criterios éticos y los componentes necesarios para ser una intervención basada en mindfulness.

3. Formación del instructor

Ha habido un esfuerzo concertado para responder tanto a la creciente demanda como a las preocupaciones sobre la calidad y la integridad de las intervenciones basadas en mindfulness. Crane et al. (2012) y Crane y Hecht (2018) resaltan tres fundamentos de buenas prácticas interconectados para la calidad y la integridad en la enseñanza de cursos basados en mindfulness: (1) procesos de formación, (2) estándares para docentes y (3) competencia docente basada en mindfulness.

Figura 2

Tres aspectos interconectados de calidad e integridad en la enseñanza de cursos basados en mindfulness (Crane et al. 2012; Crane y Hecht, 2018)



Nota. Figura 2. En este caso la profesora que lleva a cabo la intervención aquí descrita, se formó en el programa Mindfulness Meditation Teacher Certification program (MMTCP), un programa profesional de dos años para enseñar prácticas basadas en la conciencia y la compasión impartido por el Greater Good Science Center de la Universidad de Berkeley California y Sounds True. Entre sus profesores destaca PhD. Jack Kornfield, y PhD. Tara Brach. La profesora completó exitosamente su formación (ver apéndice A) y el programa cumple con los requisitos antes mencionados por Crane et al. (2012) y Crane y Hecht (2018).

Tabla 2

Evaluación de la formación del instructor

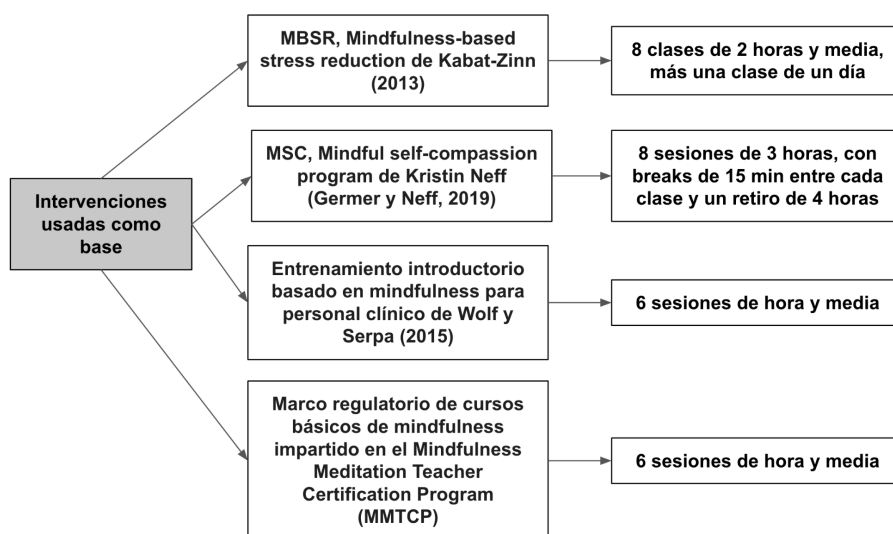
Calificación	Indicador	Evaluación: Formación del instructor	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2. Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		

3. Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4. Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

4. Fundamentación teórica

Figura 3

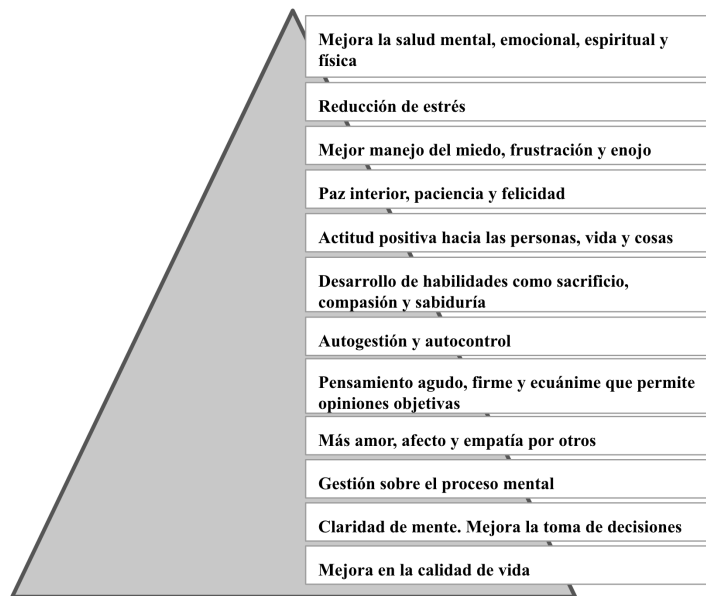
Fundamentación teórica: intervenciones usadas como base



Nota. La Figura 3 detalla las intervenciones revisadas y estudiadas, las cuales son utilizadas como bases para crear la estructura y el contenido de la intervención: mindfulness y compasión en acción.

La atención plena o mindfulness se cultiva a partir de la práctica de una técnica de meditación llamada vipassana; también se encuentra en la bibliografía como insight meditation. A lo largo de este curso o taller introductorio de mindfulness el estudiante practica vipassana, la palabra se deriva del Pali, idioma índico o prácrito en la que se encuentran escritos muchos textos budistas: “vi” que significa “de una manera especial”, y “passa” que significa “mirar, observar”, “especialmente observarse a uno mismo”. Esta es una de las formas de meditación más antiguas de la India que se traduce como “ver las cosas como son” (Kumar y Singh, 2024). Se centra en la profunda interconexión entre la mente y el cuerpo, que puede experimentarse directamente mediante una atención disciplinada a las sensaciones físicas que conforman la vida del cuerpo y que, de manera continua, interconectan y condicionan la vida de la mente. Hace uso de diferentes formas de anclaje o de lugares donde descansar la atención (Wolf y Serpa, 2015; Kumar y Singh, 2024). La meditación vipassana se acompaña de diferentes prácticas de meditación formales o informales para aprender a familiarizarnos con nuestras propias sensaciones corporales, pensamientos y emociones.

Figura 4
Beneficios de Meditación Vipassana



Nota: Figura 4. Anish Chandarana (2012), citado por Kumar y Singh (2024).

A lo largo de la segunda sesión, se describe este estilo de meditación y se ofrecen diferentes opciones de anclaje (puntos en los que descansar la atención) a los participantes. Uno de los aspectos clave en este curso introductorio de mindfulness, basado en la práctica de la meditación vipassana (o insight meditation), es la explicación de los cuatro fundamentos de mindfulness y organizar las sesiones de tal forma que se aborden estos cuatro pilares: 1) atención plena al cuerpo (mindfulness of the body); 2) atención plena a las emociones (mindfulness of feelings); 3) atención plena a los pensamientos (mindfulness of the mind); y 4) enseñanzas sobre cómo opera la mente (mindfulness of how mind operates) (Wolf y Serpa, 2015; Olendzki, 2004).

Tabla 3
Evaluación de la fundamentación teórica

Calificación	Indicador	Evaluación: Fundamentación teórica	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		
3.Moderado nivel	Cumple de forma		

	moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

5. Participantes

Las intervenciones introductorias de mindfulness pueden realizarse en grupos abiertos o cerrados. Un grupo abierto es un grupo en donde entran y salen los participantes por sesión; el número de personas es fluctuante y no siempre son los mismos estudiantes; un grupo cerrado es en donde existe el compromiso de un grupo de personas de reunirse por un cierto número de sesiones con cierta duración. Wolf y Serpa (2015) recomiendan un grupo cerrado, en el que exista el compromiso voluntario por parte de los estudiantes, para lograr un mejor desarrollo de las sesiones. Se sugieren grupos de hasta 25 personas, con un mínimo de 10 participantes (Germer y Neff, 2019; Wolf y Serpa, 2015). La presente intervención consiste en un grupo cerrado de estudiantes universitarios, con entre 10 y 25 asistentes, como se detalla en la Figura 5.

Figura 5

Participantes de la intervención y grupo

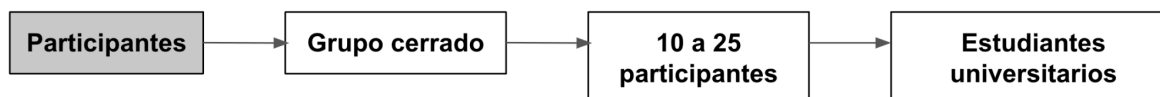


Tabla 4

Evaluación del número de participantes y grupo

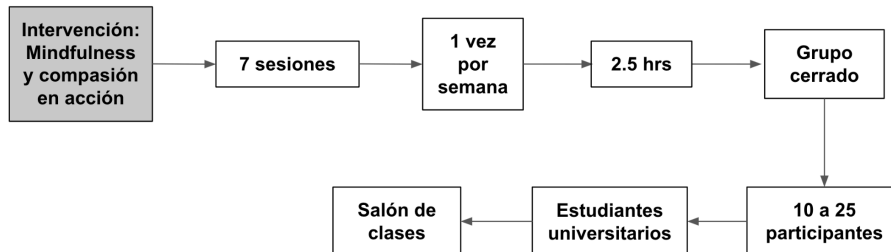
Calificación	Indicador	Evaluación: Participantes	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria		

	basada en mindfulness.		
--	------------------------	--	--

6. Estructura de la intervención

Figura 6

Estructura de la intervención



Nota. Figura 6. La intervención aquí descrita consta de siete sesiones de 2.5 horas por semana, en grupo cerrado. Las sesiones se impartirán en un salón de clases de la universidad. Dejando una octava sesión libre para la recolección de datos, las entrevistas y el llenado de cuestionarios.

Tabla 5

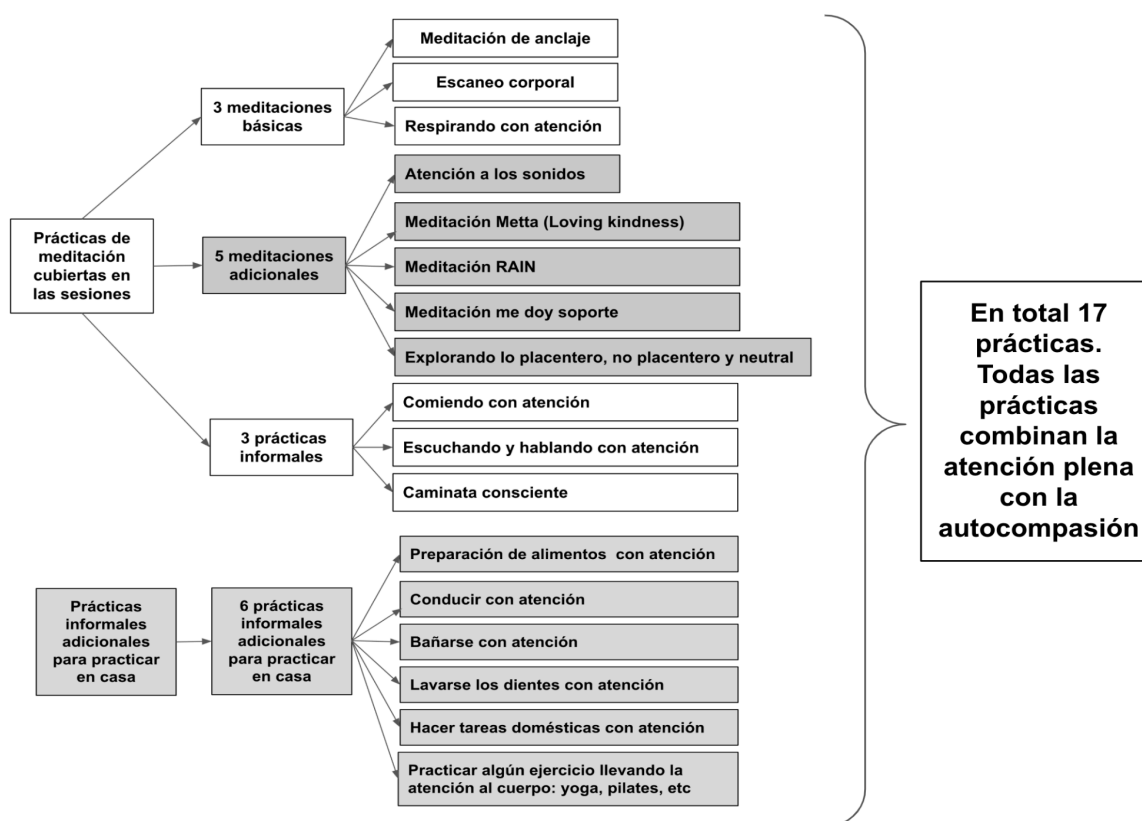
Evaluación de la estructura de la intervención

Calificación	Indicador	Evaluación: Estructura	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

7. Prácticas de meditación usadas

Figura 7

Prácticas de meditación usadas en la intervención



Nota. En la Figura 7 se detallan las prácticas de meditación abordadas en las sesiones y las prácticas informales sugeridas para realizar en casa. En esta intervención se cubren en total 17 prácticas, las cuales combinan la atención plena con la autocompasión: 3 meditaciones básicas, otras 5 meditaciones adicionales y 9 prácticas informales para la vida diaria. En la intervención Mindfulness-Self-Compassion Program de Germer y Neff (2019) se enseñan: 3 meditaciones básicas, otras 4 meditaciones adicionales y 18 prácticas informales para la vida diaria: 25 prácticas en total. Sin embargo, las meditaciones básicas tales como meditación de anclaje, escaneo corporal, atención a la respiración, y las prácticas informales básicas tales como: comiendo con atención, caminata consciente y hablando y escuchando con atención son la base en un curso introductorio de mindfulness (Wolf y Serpa, 2015).

Tabla 6

Evaluación de prácticas de meditación usadas

Calificación	Indicador	Evaluación: Prácticas	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductorio basada en mindfulness.		
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de		

	una intervención introductoria basada en mindfulness		
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

7. Descripción general de las sesiones

Al igual que en el programa de Mindfulness self-compassion (Germer y Neff, 2019), los participantes aprenderán atención plena y compasión a través de una variedad de modalidades que incluyen: charlas, ejercicios, meditaciones, prácticas informales, debates y poesía.

Las sesiones se organizaron cuidadosamente con una secuencia lógica para que los temas y prácticas de cada sesión se basaran en las sesiones anteriores. Iniciamos con conocimientos básicos y teóricos sobre mindfulness, fundamentos, definiciones y origen, así como la diferencia entre la práctica formal e informal. Adicional a la teoría, se ofrecen espacios para ejercicios prácticos que lleven al estudiante a practicar y asimilar lo aprendido. Se utilizan frases de apertura para las clases, lecturas para la reflexión, testimonios y poemas que el instructor puede adecuar según su propósito de enseñanza (Wolf y Serpa, 2015).

Tabla 7

Descripción general de las sesiones

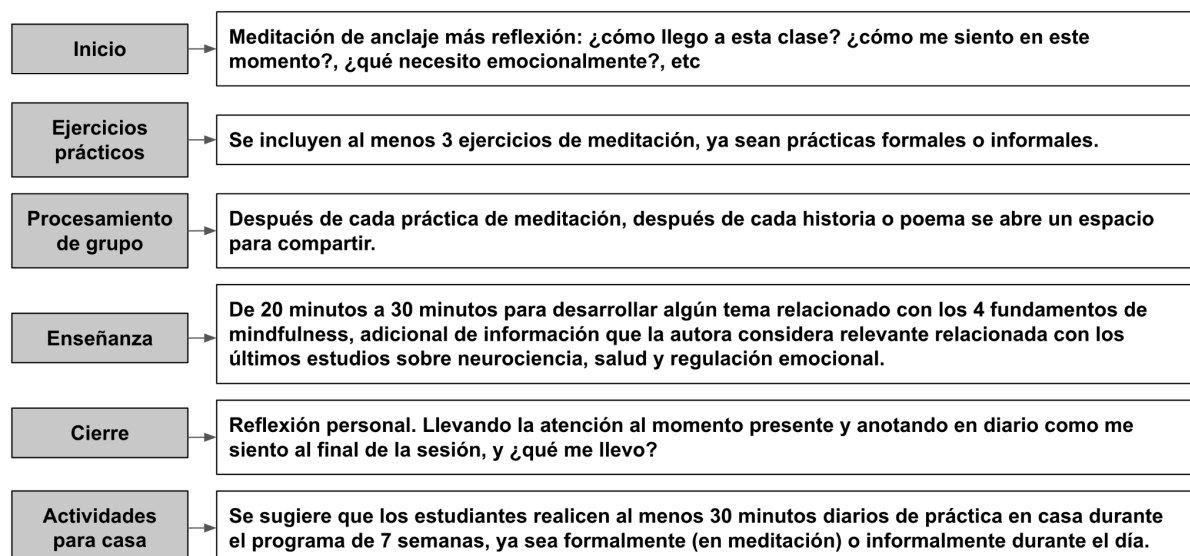
Sesiones	Contenido	Práctica de la semana (formal/informal)
Sesión 1: Descubriendo el mindfulness	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Logística del curso. • Presentación del instructor y de los participantes. • Introducción conceptual: mindfulness, orígenes y fundamentos. • Diferenciación entre la práctica formal y la informal. • Implementación de prácticas informales para practicar durante la semana. • Mindfulness informado en trauma. • Bases conceptuales parte 1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meditación de anclaje • Introducción al escaneo personal (body scan). • Comiendo con atención (mindful eating).
Sesión 2: Practicando el mindfulness.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de prácticas formales e informales de atención plena. • Implementación de técnicas de anclaje. • Respiración como ancla. • Conocimientos básicos sobre el sistema nervioso. • Bases conceptuales parte 2. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meditación de anclaje. • Introducción a la respiración consciente (mindfulness of breathing). • Escuchando y hablando con atención. • Escaneo corporal.

Sesión 3: Entendiendo a mi monkey mind.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestión de la “resistencia” y del “retroceso”. ● Función de la mente y de los pensamientos. ● Presentación del acrónimo DROP (Detente, Respira, Observa y Procede) por sus siglas en español o STOP (Stop, Take a breath, Observe and Proceed) de Kabat-Zinn (2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje ● Introducción a la caminata consciente (mindful walking). ● Atención a los sonidos (mindfulness of sound). ● Respirando con atención (mindfulness of breathing).
Sesión 4: Descubriendo tu voz compasiva.	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducción a la autocompasión. ● Implementación de técnicas para trabajar con emociones retadoras. ● Identificación del crítico interior. ● Presentación del acrónimo RAIN (Reconozco, Acepto, Investigo, Nutro) por sus siglas en español, denominado así originalmente por Michele McDonald en el año 2000 y retomado por Brach (2003). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Introducción a la meditación de loving kindness o meditación metta. ● RAIN. ● Atención a los sonidos (mindfulness of sound).
Sesión 5: Viviendo presente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración del concepto "progreso" y aliento a los participantes para que practiquen la compasión por sí mismos cuando tropiezan o sienten que no están logrando aprender. ● Revisión de los principales obstáculos de la meditación. ● Reflexión sobre el concepto de zona de tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Introducción a la práctica explorando lo no placentero, lo placentero y lo neutral. ● Caminata con atención / Meditación Metta. ● Respiración consciente (mindfulness of breathing).
Sesión 6: Lo que los sentidos consumen importa.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre lo que los sentidos consumen y cómo ello impacta el bienestar emocional. ● La sesión 6 es un momento para repasar las prácticas formales e informales vistas hasta ahora. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Introducción a la meditación: me doy soporte (supportive touch and self-compassion) (Wolf & Serpa, 2015). ● Caminata consciente con meditación metta. ● Hablar con atención y escuchar con atención (Mindful talking y Mindful listening).
Sesión 7: Abrazando la vida.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre la idea: mi sufrimiento genera más sufrimiento. ● Reflexionar sobre la idea: mi bienestar es el bienestar de mi comunidad. ● Reflexionar sobre la idea: mi bienestar trasciende y trasciendo haciendo el bien. ● Cerramos el curso en esta sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Meditación de anclaje. ● Práctica body scan. ● Meditación Metta (lovingkindness). ● Caminata consciente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Repasamos las prácticas formales e informales vistas con anterioridad. • Ahondamos en el procesamiento de grupo. • Dinámica de cierre. 	
--	--	--

Tabla 8*Evaluación de la descripción general de las sesiones*

Calificación	Indicador	Evaluación: Descripción general de las sesiones	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

8. Esquema de una sesión**Figura 8***Esquema de una sesión*

Nota. La Figura 8 detalla el esquema de todas las sesiones. Se inicia con una meditación de anclaje y reflexión; todas las sesiones incluyen al menos 3 ejercicios de meditación, ya sean prácticas formales o informales; al final de cada práctica o ejercicio, se tiene un tiempo para compartir y procesar la experiencia. Además, se incluye una plática o enseñanza por sesión de al menos 20 minutos, y se finaliza con alguna práctica o ejercicios de reflexión y cierre, así como el detalle de los ejercicios sugeridos para realizar en casa (Wolf y Serpa, 2015).

Tabla 9

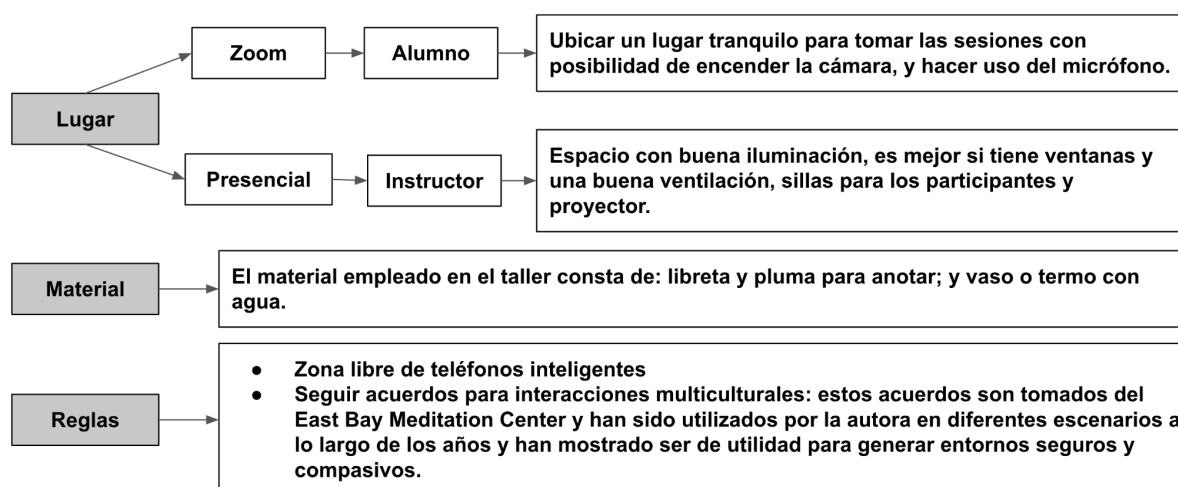
Evaluación del esquema de una sesión

Calificación	Indicador	Evaluación: Esquema de una sesión	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

9. Lugar, material y reglas

Figura 9

Lugar, material y reglas



Nota. La Figura 9 especifica las dos modalidades en que podría ser impartida esta intervención: presencial o Zoom; el material de clase es el mismo para ambas modalidades; así como las reglas para cada sesión. Como apéndice (ver Apéndice B), los acuerdos para interacciones multiculturales del East Bay Meditation Center compartidos por el MMTCP (2021-2023).

Tabla 10

Evaluación del lugar, material y reglas

Calificación	Indicador	Evaluación: lugar, material y reglas	Observaciones
1.No cumple con el criterio	No cumple con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
2.Bajo Nivel	Cumple de forma mínima con los requisitos básicos de una intervención introductoria basada en mindfulness		
3.Moderado nivel	Cumple de forma moderada con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		
4.Alto nivel	Cumple totalmente con los requisitos de una intervención introductoria basada en mindfulness.		

Referencias

- Crane, R. S. & Hecht, Frederick M. (2018). Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research. *Mindfulness*, 9, 1370–1380.
- Crane, R. S. et al. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3, 76–84.
- Germer, C. & Neff, K. D. (2019). Mindful Self-Compassion (MSC). In I. Itvzan (Ed.) *The handbook of mindfulness-based programs: Every established intervention, from medicine to education*. London: Routledge, 357-367.
- Kabat-Zinn, Jon (2013). *Full Catastrophe Living (Revised Edition): Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Penguin Random House.
- Kumar, Parveen y Singh, Sandeep (2024). Health Benefits of Vipassana Meditation: A Comprehensive Review. *Indian Journal of Positive Psychology*, 15(1), 55-58.
- MMTCP- Mindfulness Meditation Teacher Certification Program and DEIA- Diversity, Equity, Inclusion, and Accessibility Training (2021-2023). Sounds True y Greater Good Science Center de la Universidad de California.
- Morales Avalos, J.A. (2023). *Evaluación por juicio de expertos*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Educación y Artes. Cuerpo Académico Innovación e Investigación Educativas.
- Olendzki, Andrew (2004). The Fourth Foundation of Mindfulness. *Insight Journal*, Spring.

Wolf, Christiane; Serpa, J. Greg (2015) *A Clinician's Guide to Teaching Mindfulness: The Comprehensive Session-by-Session Program for Mental Health Professionals and Health Care Providers*. New Harbinger Publications, Inc.

Apéndices

Apéndice A. Certificado de acreditación: formación del instructor.

Apéndice B. Acuerdos para Interacciones Multiculturales del East Bay Meditation Center. Agreements for Multicultural Interactions at EBMC. Adapted from Visions Inc., “Guidelines for Productive Work Sessions”. MMTCP DEIA- Diversity, Equity, Inclusion, and Accessibility Training (2021-2023)

CAPÍTULO 6

APÉNDICE G. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LAS 3 ESCALAS

Escala de Mindfulness de Muñoz (2019): Mindful- Attention Awareness Scale, MAAS-A

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
M1			.661	
M2		.736		
M3		.625		
M4	.390	.453		
M5		.620	.440	
M6				.851
M7	.626			
M8	.714			
M9			.660	
M10	.734			
M11	.690			-.409
M12	.643	.435		
M13			.710	
M14	.505	.546		
M15		.572	.364	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Estadísticas de confiabilidad	Factor No. 1	Factor No. 2	Factor No. 3	Factor No. 4
Número de factores	7	7	5	2
Alfa de Cronbach	0.852	0.824	0.710	0.043
Omega de McDonald	0.853	0.825	0.705	NA

Escala de Autocompasión de Neff (2003a): Self-compassion Scale, SCS

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
CAJ1	.561	.386	.306	-.354		
CSI2	.700	.368				
CHC3				.537		.530
CA4	.690	.373				
CAA5			.367		.684	
CSI6	.393	.646				
CHC7						.826
CAJ8		.793				
CM9			.313	.684		
CHC10						.658
CAJ11	.574	.465				
CAA12		.301			.704	
CA13	.785					
CM14				.739		
CHM15			.555	.356		
CAJ16	.575	.444				
CM17			.584	.524		
CA18	.655					
CAA19	.350		.482		.532	
CSI20	.543				-.425	
CAJ21		.782				
CM22			.759			
CAA23			.664			
CSI24	.464	.545				
CA25	.330	.696				
CAA26			.782			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

Estadísticas de confiabilidad	Factor No. 1	Factor No. 2	Factor No. 3	Factor No. 4	Factor No. 5	Factor No. 6
Número de factores	12	11	9	6	4	3
Alfa de Cronbach	0.899	0.901	0.839	0.670	0.572	0.670
Omega de McDonald	0.900	0.902	0.836	NA	NA	0.689

Escala de Prosocialidad de Caprara et al. (2005)

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
CAJ1	.566	.372			
CSI2	.696				
CHC3				.621	
CA4	.710				
CAA5		.732			
CSI6	.520		.535		
CHC7					.770
CAJ8			.758		
CM9				.687	
CHC10				.382	.526
CAJ11	.640		.357		
CAA12		.657	.415		
CA13	.705				
CM14				.758	
CHM15		.576		.399	
CAJ16	.554	.351	.423		
CM17		.390		.606	
CA18	.705				
CAA19		.741			
CSI20	.658				
CAJ21			.777		
CM22		.570			
CAA23		.665			
CSI24	.550		.469		
CA25	.424		.641		
CAA26		.773			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 19 iterations.

Estadísticas de confiabilidad	Factor No. 1	Factor No. 2	Factor No. 3	Factor No. 4	Factor No. 5
Número de factores	11	10	8	6	2
Alfa de Cronbach	0.900	0.857	0.859	0.786	0.678
Omega de McDonald	0.899	0.845	0.861	0.786	NA