



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE KINESIOLOGÍA

“CORPOREIDAD EN LA EDUCACIÓN: UNA INTERVENCIÓN A PROFESORES EN
EJERCICIO”

ACTIVIDAD DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER(A) EN
CIENCIAS APLICADAS AL MOVIMIENTO Y LA COGNICIÓN

AUTOR: JAVIERA ZAMORA VALERO
TUTOR: DR. RODRIGO VERGARA ORTÚZAR
COTUTOR: HIMMBLER OLIVARES

SANTIAGO DE CHILE, NOVIEMBRE 2023

Autorización

Noviembre 2023, Javiera Francisca Zamora Valero

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

Dedicatoria

Agradecimientos

Rodrigo Vergara Ortúzar, le agradezco por guiar sabiamente mi proceso de aprendizaje. Sin usted, esto no habría sido posible;

Camila Mora Peña, amiga querida, gracias por tu apañe y profesional compromiso;

Mamá, por esas visitas que me alimentaron el corazón y la guatita;

Hermanita Vale, por tu incondicional presencia en mi vida;

Himmbler Olivares, muchas gracias, profesor, por ser parte del proceso con desinteresada y valiosa colaboración;

Paula Villalobos, le agradezco profesora por su tiempo, gran ayuda y ejemplo de apasionado compromiso con su área de investigación; y

A los profesores Antonio López, Juan José Mariman y Joel Álvarez que, con admirable profesionalismo y calidad humana, supieron orientar este corazón curioso.

Siempre somos culpables, siempre tenemos que hacernos perdonar en cuanto al don. Y la aporía se agrava cuando tomamos conciencia de que si tenemos que pedir perdón por no dar, por no dar nunca suficientemente, también podemos sentirnos culpables, y entonces tener que pedir perdón, por el contrario, por dar, perdón por lo que damos y que puede transformarse en un llamado al reconocimiento, un veneno, un arma, una afirmación de soberanía e incluso de omnipotencia (...) Entonces, no hay don sin perdón, y no hay perdón sin don. (Perdonar lo imperdonable y lo imprescriptible, Jacques Derrida, p. 25)

Contenido

1. Introducción	8
1.1. Problema u oportunidad	8
1.2. Análisis del estado del arte	10
2. Propuesta	30
2.1. Hipótesis y componente de investigación	30
2.2. Objetivos	31
2.2. Metodología de investigación	32
3. Resultados	43
4. Discusión de resultados	48
5. Perspectiva del componente de innovación y transferencia	53
5.1. Propuesta de modelo de negocios	53
5.1.2 Consumidor	55
5.1.3 Canales	59
5.1.4 Actividades y operación inicial	60
5.2. Capacidades, equipo, colaboradores y alianzas	60
5.3. Impacto Potencial Económico y Social esperados	62
5.3.1 Ingresos	62
5.3.2 Costos	63
5.3.3 Beneficios económicos	64
5.3.4 Evaluación de riesgos	65
5.3.5 Impacto social	65
6. Referencias	66

Resumen

Los profesores y profesoras requieren habilidades de autorregulación afectiva para un óptimo desempeño de su profesión y la educación que reciben durante su formación inicial para el desarrollo de las habilidades socioafectivas son, en general, de carácter teórico, excluyendo uno de los componentes intrínsecos esenciales de toda experiencia afectiva: la corporeidad. El movimiento somático, la atención plena, la Danza Movimiento Terapia y el Método de Integración Cognitivo Corporal son prácticas corporeizadas cuyas bases se sustentan en que el cuerpo y la mente son una unidad y, en conjunto, han recopilado evidencia que señala que participar en procesos de aprendizaje encarnado mejora los resultados psicométricos en las variables de empatía, bienestar, regulación emocional e interocepción, y que debido a la naturaleza corporeizada de estos enfoques, los niveles de conciencia corporal también se incrementan. Sin embargo, en los ámbitos de aplicación actual, la condición de “terapia” de algunas de estas prácticas y las características de su provisión, dificultan la participación de esta población. Movimiento Consciente Creativo (MCC) es un nuevo desarrollo que toma los mejores elementos de los enfoques recién señalados para constituirse en un Taller aplicable a la realidad de los establecimientos educacionales formales chilenos, gracias a su orientación preventiva, su carácter educativo y a la organización y diseño de sus sesiones, rasgos

diferenciadores de las soluciones vigentes. Los principales y potenciales beneficios de MCC son el incremento del autoconocimiento para un mejor manejo de las habilidades socioemocionales, mejora en la sensación de bienestar y reducción del estrés, la incorporación del cuerpo en el trabajo en aula, el bajo costo de la implementación y la potencial escalabilidad dada por los contenidos y formas de trabajo, que son transferibles en corto plazo a profesionales locales de danza.

Palabras claves: *Corporeidad, Movimiento Creativo y Consciente, Experiencia Corporeizada, Bienestar docente.*

1. Introducción

1.1. Problema u oportunidad

Históricamente, la mente y el cuerpo se han considerado dos cosas diferentes (Marmeleira & Duarte Santos, 2019) y la educación occidental ha tendido a considerar el aprendizaje como una disciplina de la mente, excluyendo los aspectos corporeizados y afectivos que le son propios, siendo el predominio de la clase expositiva fiel reflejo de esto (Henderson & Dancy, 2007; Stains et al., 2018), aunque innovadoras y prometedoras iniciativas ya han comenzado a trazar un camino a la integración del cuerpo en el aula (Cortes et al., 2020a; de Freitas et al., 2019). En Chile, la formación inicial docente ofrece escasas aproximaciones al rol que desempeña la corporeidad dentro del aula, lo que limita las herramientas de los futuros profesionales. De la misma manera, las asignaturas de psicología del desarrollo o similares, presentan en general, un enfoque exclusivamente teórico. Esta supresión de la experiencia subjetiva corporeizada no da lugar al reconocimiento ni a la regulación de los estados afectivos propios ni de los demás (Reed et al., 2020), al mismo tiempo que desincentiva la práctica encarnada de la enseñanza-aprendizaje, pudiendo ser ésta de gran aporte para mejorar los resultados en el proceso educativo (Goldstein et al., 2022; Kontra et al., 2015; Tran et al., 2017). Además, se ha reunido evidencia que sugiere que la actividad física en sus maneras diversas de implementación, mejora también, más allá de la evidente salud física, la salud mental (Asmundson et al., 2013; Gujing et al., 2019; Stathopoulou et al., 2006). La innovación en educación con mayor impacto de las últimas décadas que ha cultivado la promoción del bienestar está siendo trabajada principalmente mediante prácticas de atención plena que (Agyapong et al., 2023a; Hagermoser Sanetti et al., 2021a), si bien han sido

ampliamente validadas por sus efectos positivos (Bockmann & Yu, 2023; Deng et al., 2019; Porter et al., 2022), se centran en un estado de conciencia pasivo (Price & Weng, 2021).

Como alternativa innovadora para la implementación de estrategias educativas que tiendan un puente entre los hallazgos de la cognición corporeizada (Gallagher & Zahavi, 2014a; Marmeleira & Duarte Santos, 2019; Varela, Francisco; Thompson, Evan; Rosch, 1997) y las prácticas educativas, se propone el Taller de Movimiento Creativo-Consciente para mejorar el bienestar de profesores y profesoras en ejercicio, cuyo propósito es reasociar mente y cuerpo por medio de experiencias de movimiento significativas de primera persona, poniendo de manifiesto el íntimo vínculo entre los componentes afectivos y cognitivos de la experiencia perceptiva corporeizada. Esta investigación podría ir, al menos, en dos líneas, siendo la primera de ellas la evaluación del impacto de la intervención en el bienestar percibido por las y los participantes; la segunda, la evaluación de la transferencia de lo experienciado al grado de inclusión que los profesores otorgan a la corporeidad en su labor profesional, ya sea en la relevancia que presenta la propia corporeidad en el desarrollo de su trabajo o bien en la integración planificada del cuerpo de sus estudiantes como dispositivo didáctico para el aprendizaje. Este estudio llevará a cabo la primera línea de desarrollo, pero se espera más adelante poder obtener validaciones técnicas y comerciales para indagar en el impacto que la intervención podría tener dentro de las aulas.

1.2. Análisis del estado del arte

Por las características de su trabajo, los profesores son una población vulnerable al estrés (Agyapong et al., 2022a; Naghieh et al., 2015), el que puede asociarse con tres problemas principales que se entrecruzan: el agotamiento, la ansiedad y la depresión, los que, a su vez, pueden tener una serie de efectos, impactando la productividad, la salud y el bienestar (Agyapong et al., 2022a). Además de esta condición de base, los efectos de la pandemia por Covid-19 repercutieron en las condiciones laborales de profesores y profesoras alrededor del mundo, afectando en su calidad de vida y salud mental (Ma et al., 2022). Los docentes chilenos también sintieron estos efectos (Lizana & Lera, 2022), los que impactaron en el aumento de licencias médicas por salud mental (López et al., 2022; Tralma, 2022). Para abordar las consecuencias de esta emergencia sanitaria, en el país se implementaron acciones coordinadas en políticas públicas (Irrazaval et al., 2021). A pesar de ello, el impacto de esta crisis sigue presentando consecuencias indeseadas para el sistema escolar y dentro de los desafíos que se enfrentan en los establecimientos educativos, se encuentran la motivación y el bienestar socioemocional de docentes y el ausentismo de profesores, educadores y/o de equipos pedagógicos (Canales et al., 2023). Para promover el bienestar y reducir el estrés entre los profesores, se han estudiado las aplicaciones de estrategias no farmacológicas (Agyapong et al., 2023a; Hagermoser Sanetti et al., 2021a; Naghieh et al., 2015) mediante terapias psicológicas, intervenciones organizacionales, capacitaciones, atención plena y yoga.

Cognición corporeizada

Históricamente, la mente y el cuerpo se han considerado dos cosas diferentes, y la propia ciencia moderna tiene sus raíces en la visión dualista de la naturaleza humana de Descartes (Marmeleira & Duarte Santos, 2019). Con la llamada revolución cognitivista, en los años cincuenta y sesenta, la psicología empezó a estar bajo la influencia de teorías computacionales de la mente y el estudio interdisciplinar de la mente, conocido como ciencia cognitiva, empezó a emerger (Gallagher & Zahavi, 2014). Esta visión clásica de la cognición, esto es, la mente descorporizada, examinaba el comportamiento inteligente como si fuera independiente de cualquier forma corporal específica, considerando al cuerpo exclusivamente a través de la representación en el córtex somatosensorial (Gallagher & Zahavi, 2014). En los años noventa, científicos y filósofos como Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (1991), Antonio Damasio (1994) y Andy Clark (1997), objetaron en contra del dualismo mente-cuerpo cartesiano remontándose a las ideas del fenomenólogo francés Merleau-Ponty como una vía para desarrollar sus objeciones en contra de la cognición descorporizada, respaldados en los asombrosos avances de la ciencia neuronal (Gallagher & Zahavi, 2014). Un ejemplo de aquello es la respuesta que Gallagher, desde las ciencias cognitivas corporeizadas, da al experimento mental cerebro-en-la-cubeta. En éste se teoriza en qué medida se requiere de un cuerpo para mantener funciones cognitivas tales como pensar, recordar o imaginar a través de la suposición de un cerebro flotando dentro de una solución líquida que se mantiene vivo y funcionando por medio de información y condiciones adecuadas proveídas artificialmente. El autor señala que este experimento mental es incoherente puesto que es un hecho empírico que nuestra existencia en el mundo depende de nuestra condición de seres corporeizados y que a fin de cuentas, cerebro-en-una-cubeta demuestra justamente que para sostener percepciones y

acciones se requiere de algún tipo de corporeización, añadiendo que si es que esta condición fuera dada artificialmente, debiera ser tan altamente sofisticada que replicaría el sistema corporal que ya poseemos (Gallagher & Zahavi, 2014). Por otra parte, de acuerdo con Varela (1997), las experiencias originadas en un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices serían la acción corporeizada de la cual depende la cognición y dichas aptitudes sensorio-motrices estarían encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio (Varela, Francisco; Thompson, Evan; Rosch, 1997). Por otra lado, la bailarina y filósofa Maxine Sheets-Johnstone en un intento por elaborar un concepto que abarcara y permitiera comprender la interrelación de todos los aspectos constitutivos de la vida, haciendo referencia a la emoción, el movimiento, la cognición, la intersubjetividad, la comunicación, el lenguaje y más, acuñó el término “animación”, refiriéndose a que somos esencial y básicamente, seres animados y que le damos sentido al mundo fundamentalmente a través del movimiento (Sheets-Johnstone, 2011).

Dentro de las ciencias cognitivas corporeizadas, se encuentra la llamada Cognición 4E (Gonzalez-Grandón & Froese, 2018) que distingue al menos cuatro principios no excluyentes de la cognición. Sucintamente, estas son: cognición encarnada, que cuestiona la idea neurocéntrica de cognición y la sitúa en el cuerpo entero, interrelacionando aspectos fisiológicos y motores con la experiencia cognitiva corporeizada; cognición enactiva, indica que hay una historia viable de acoplamiento estructural entre el cuerpo y el medio en el que se da una dinámica de interacción intencional; cognición embebida, o también llamada cognición situada, la que señala que el contexto ofrece posibilidades de acción, por tanto, los procesos cognitivos son dependientes del entorno; y cognición extendida, que muestra que la cognición

puede ocurrir extra corporalmente por medio de dispositivos, depositando en ellos la acción cognitiva.

En un mundo donde la percepción clásica de la mente y el cuerpo como entidades separadas ha sido desafiada por avances en la comprensión de la cognición corporeizada, se hace evidente que la relación entre mente, cuerpo y bienestar es intrincada y compleja. Estas ideas han permeado más allá del fundamento teórico, llegando a propuestas donde la corporización es un elemento central del desarrollo de habilidades críticas para procesos de regulación emocional, habilidades interpersonales y salud mental (Khoury et al., 2022a, 2023). Ejemplo de ello son la Danza Movimiento Terapia (DMT) (Millman et al., 2021a) y el Método de Integración Cognitivo Corporal (MICC), ambas con enfoques terapéuticos en donde la integración del movimiento, componente central de dimensión cognitiva corporal, es el elemento distintivo del trabajo. Si bien esto es esperable considerando que los procesos afectivos, como las emociones, tienen un componente biopsicológico conocido y relevante (Khoury et al., 2022a) e involucran procesos cognitivos y eventos fisiológicos cuyo sustrato es la interacción entre el cerebro, el cuerpo y el medio ambiente (Petrosini et al., 2022), hasta ahora, son escasas las iniciativas formativas con un vínculo explícito entre cognición, afectividad y corporeidad. Intervenciones de movimiento creativo han sido utilizadas en investigaciones para desarrollar habilidades socioafectivas en estudiantes universitarios del área de la salud (Dimonte et al., 2021a; Wesner & Chen, 2020) y de la ingeniería (R. M. Rodríguez-Jiménez et al., 2022); otros han incorporado la experiencia corporeizada como medio para reflexionar teóricamente sobre el cuerpo como dispositivo didáctico (Cortes et al.,

2020b) y como metodología para la investigación y la formación docente (Arévalo V et al., 2016), por lo que se espera que también sean útiles para profesoras y profesores en ejercicio.

Prácticas de movimiento con enfoque corporeizado

La evidencia sugiere que intervenciones de danza tienen el potencial de reducir la depresión (Karkou et al., 2019), la ansiedad y mejorar la calidad de vida (Koch et al., 2019), contribuir a la salud y el bienestar por medio de la encarnación, la identidad, la pertenencia, el autoestima, la estética, respuestas afectivas y la creatividad (Chappell et al., 2021), y reducir síntomas de patologías psiquiátricas (Millman et al., 2021a), sin embargo, debido a la heterogeneidad en los estilos de danza, las intervenciones pueden presentar efectos dispares (Christensen et al., 2021).

Las prácticas de Movimiento Holístico (PMH), es decir, prácticas físicas integradas en filosofías holísticas de bienestar, que agregan a la actividad física los aspectos mentales, sociales y/o espirituales, son una categoría emergente de ejercitación (Vergeer et al., 2021). Dentro de ellas encontramos las de tradición oriental, tales como el Tai Chi, el Yoga y el Qigong, a las que se le suman las nacidas en occidente, dentro de las cuales se encuentran la Eutonía, la Biodanza, Pilates, 5Ritmos, el Método Feldenkrais, entre otros (Vergeer & Klepac-Pogrmilovic, 2021), aunque también existen otras denominaciones y categorías para referirse a este conjunto de prácticas corporales

(Laird et al., 2021; Phuphanich et al., 2020; Vergeer et al., 2021), que se caracterizan por el énfasis en la experiencia somática, la conciencia corporal, la atención plena y el crecimiento personal (Vergeer & Klepac-Pogrmilovic, 2021). Una revisión sistemática de prácticas

fundadas en la danza sugiere que la encarnación y la interocepción podrían ser dos mecanismos a la base de este tipo de intervención (Millman et al., 2021).

Han sido investigadas intervenciones para promover el bienestar de los trabajadores en sus propios espacios laborales. En una revisión de meta análisis, se encontró que en el caso de las intervenciones universales, es decir, intervenciones para los trabajadores en general, hubo cierta evidencia que sugirió que la actividad física y las intervenciones en el estilo de vida podrían mejorar los resultados relacionados con el trabajo, pero con efectos muy pequeños y la mayor parte de la evidencia se dedicó a intervenciones psicosociales, que mostraron efectos pequeños a moderados sobre la salud mental positiva y sobre los síntomas de afecciones de salud mental, como el agotamiento, el insomnio o la angustia general, siendo las intervenciones de ciber salud las que arrojaron el único resultado de alta certeza sobre la eficacia del trabajo (Miguel et al., 2023), mientras que en una revisión sistemática sobre intervenciones psicosociales contra el estrés laboral, que incluyeron intervenciones con aromaterapia, biblioterapia, terapia cognitivo-conductual, ejercicio, medicina alternativa, mindfulness, tecnología, manejo del estrés e intervención sensorial, los resultados fueron poco concluyentes ya que, si bien mostraron reducciones significativas del estrés, la ansiedad, la depresión y el agotamiento, la mayoría de los estudios no se basaron en modelos de estrés específicos y en general, los grupos de comparación no tuvieron ninguna intervención (Restrepo & Lemos, 2021). Además, en ambas revisiones se señala que se debe continuar recopilando evidencia. Se puede considerar que iniciativas tales como las pausas activas o los gimnasios ubicados a escasos metros de los lugares de trabajo facilitan el acceso a la actividad física de las personas adultas, sin embargo, la oferta de PMH todavía es limitada y cuenta con

escasa investigación (Vergeer & Klepac-Pogrmilovic, 2021), por lo que se espera que proveer de estos servicios directamente a la población de interés, en su lugar de trabajo, pueda promover la atracción, la participación y la adhesión (Miguel et al., 2023). Dentro de las prácticas con enfoque corporeizado, se encuentra el Método de Integración Cognitivo Corporal (MICC). Este Método se funda en la teoría Biología del Conocer de los Drs. Humberto Maturana y Francisco Varela, y en los avances de la neurociencia y la fenomenología. Su principal objeto de estudio es el comportamiento y la experiencia de los seres humanos, desde una perspectiva neurobiológica y psicológica. Este método de integración distingue en la conducta de las personas tres dominios operacionales disjuntos: cuerpo, lenguaje y emoción, identificando correlaciones entre ellos que modulan el grado de coherencia del hacer, pensar y sentir de un individuo, es por tal motivo que su metodología se orienta a integrar coherentemente las capacidades cognitivas corporales, las cognitivas emocionales y las cognitivas reflexivas, con el fin de incrementar el bienestar y el autoconocimiento, necesarios para el desarrollo de la autonomía y la realización en diferentes contextos sociales. En la actualidad, este método cuenta con aplicaciones en psicoterapia, desarrollo personal, kinesioterapia y masoterapia, en organizaciones laborales, en educación, investigación y formación en el propio Método. Además, ofrece sesiones regulares de práctica las que consisten en una convergencia sincrónica de ejercicios corporales, atencionales y reflexivos que tienen por objetivo facilitar la restitución y desarrollo de la plasticidad emocional y reflexiva que hace posible la conservación del bienestar y creatividad. De acuerdo con esta iniciativa profesional, que por el momento en búsquedas en Pubmed y Google Scholar no arroja artículos, por lo que en razón de mi conocimiento no habría evidencia científica de respaldo, la práctica sostenida de disposiciones corporales, atencionales y

reflexivas específicas del MICC permite un desarrollo de autoconocimiento para una mayor coherencia entre el pensar, sentir y hacer, facilitando el logro de mayor autonomía emocional y reflexiva, un estado de presencia activa en la vida y mejoría de la relación consigo mismo y con los demás. El MICC cuenta con el Diagnóstico BioAtencional (DBA) un instrumento que correlaciona variables cuantitativas y cualitativas para el estudio de las características tanto morfológicas, fisiológicas y cognitivas de una persona. El DBA identifica en las personas emociones prevalentes, focos de atención, aptitudes y habilidades, información con la que se diseñan estrategias de aprendizaje en concordancia a su identidad tanto física como psíquica (Centro de Integración Cognitivo Corporal, 2023). Un desarrollo que cuenta con presencia en el mercado y con estudios sobre sus aplicaciones es la Danza/Movimiento Terapia (DMT) que pasó de ser definida por la American Dance Therapy Association (ADTA) como “el uso psicoterapéutico del movimiento en un proceso que persigue la integración psicofísica del individuo” (Fischman, 2006) al uso psicoterapéutico del movimiento, componente esencial de la danza, para promover la integración emocional, social, cognitiva y física de la persona, con el objetivo de mejorar el bienestar y la salud. Esta terapia se basa en la afirmación empíricamente respaldada de que la mente, el cuerpo y el espíritu son inseparables e interconectados, y que los cambios en el cuerpo reflejan cambios en la mente y viceversa (The American Dance Therapy Association, 2023). La DMT utiliza el cuerpo, la expresión no verbal y el movimiento expresivo como herramientas psicoterapéuticas, usando el perfil de movimiento del individuo para aumentar la conciencia de los patrones motores y sus vínculos con el contenido emocional. También utiliza palabras para dar significado a la experiencia en movimiento, lo que permite a la persona aumentar la conciencia de sí misma, explorar nuevos modos relacionales e incorporar estrategias de afrontamiento y regulación emocional

(García-Callao et al., 2022). En los años sesenta, con fuertes influencias de la danza expresionista alemana y de las teorías psicológicas contemporáneas, la Danza Movimiento Terapia se expande en Estados Unidos a través de diferentes terapeutas y bailarinas en el trabajo con pacientes con problemas de salud mental. A pesar de la diversidad, las danzaterapeutas confluyeron en los siguientes elementos (Fischman, 2006): etapa de calentamiento, cuyo objetivo es la conciencia corporal y la puesta en movimiento, uso de elementos de la danza tales como improvisación, coreografía, actuación, dramatización, folklora, danza moderna y creativa, ballet, baile social, entre otras, actividades expresivas, cuyo objetivo es la asociación psicomotriz, el uso de la música y el ritmo, etc. La anatomía vivencial, actividad esencial de los enfoques somáticos, no es contemplada por este enfoque terapéutico, en cambio, ciertos elementos de la danza son tomados para su aplicación. Cabe mencionar que el influjo de la danza tiene implicancias no menores en este tratamiento, siendo una de ellas el nombre y la otra, el aprendizaje por imitación. La palabra danza es diferente a baile y distinta a movimiento. Por lo general, su uso es tomado por contextos académicos, dotándolo de un carácter formal y técnico, mientras que la palabra baile tiene uso predominante en esferas populares para referirse a su desarrollo recreativo, festivo y familiar, lo que podría predisponer a las personas incluso, antes de participar en las actividades de la terapia. Por otro lado, la imitación de movimientos, actividad elemental de las técnicas de danza, pone el énfasis en alcanzar de una manera particular de moverse, estilística y con un uso músculo-esquelético específico, diferenciándose con el objetivo de las prácticas somáticas que se centran en el proceso sensorial (Barragán Olarte, 2007). Danza/Movimiento Terapia se ha convertido en un tratamiento cada vez más reconocido y utilizado que se usa principalmente para tratar a personas con enfermedades físicas, médicas o neurológicas

(Millman et al., 2021b; Reca, 2005), por lo cual requiere de especialización en el propio método y en herramientas psicológicas de manejo clínico que permitan afrontar situaciones complejas de desbordamiento, lo que podría desalentar su uso masivo. En un metaanálisis (Koch et al., 2019) que evaluó los efectos de la DMT y la Danza en los resultados psicológicos calidad de vida, depresión y ansiedad, habilidades interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotoras, se encontró un efecto general medio con alta heterogeneidad de los resultados, mostrando todos los efectos, excepto el de habilidades psicomotoras, alta inconsistencia en los resultados. Los análisis de sensibilidad revelaron que el tipo de intervención, con DMT o con danza, fue un moderador significativo de los resultados. Para DMT, el efecto medio general fue pequeño, significativo y consistente; para las intervenciones de baile, el efecto medio general fue grande, significativo, pero no consistente. Los resultados obtenidos de este metaanálisis sugieren que la DMT disminuye la depresión y la ansiedad, y además aumenta la calidad de vida y las relaciones interpersonales y cognitivas, mientras que las intervenciones de baile aumentan las habilidades psicomotoras. En una revisión sistemática (Millman et al., 2021b) se distingue que una de las grandes limitaciones de las investigaciones en DMT es el pequeño tamaño de la muestra, los que variaron de 24 a 275 con un tamaño medio de 38. Otro importante hallazgo de la revisión consistió en que muchos de los estudios revisados incluían lista de espera o controles no activos, lo que impide reconocer si el efecto es o no atribuible a la intervención. A pesar de lo anterior, también existe evidencia a favor de su utilidad en contextos de educación universitaria, por ejemplo, en un ECA realizado en España con estudiantes de ingeniería (R. M. Rodríguez-Jiménez et al., 2022) que buscó desarrollar e implementar un programa de aprendizaje encarnado basado en la DMT, para reducir el estrés, entre otros objetivos específicos, tuvo como resultados un aumento en la

conciencia, la conexión corporal, en el bienestar y la satisfacción con la vida y reducción en los niveles de estrés de los participantes, mientras que en un estudio cualitativo realizado a estudiantes de enfermería para desarrollar habilidades sociales (Dimonte et al., 2021b) señaló que tras la intervención, los participantes identificaron tres temas centrales: el aprendizaje ocurre a través de la experiencia, de la corporeidad y toma tiempo, para referirse a la importancia en la gradualidad del aprendizaje.

Por otro lado, las prácticas de educación somática constituyen otra vertiente en el desarrollo de enfoques para la educación corporal. Thomas Hanna, quien acuñó el término “somática”, fue inspirado por el fenomenólogo Edmund Husserl, quien propuso una agenda de lo que llamó una “somatología”, es decir, el estudio de las relaciones entre el conocimiento derivado de la experiencia corporal directa y la ciencia del cuerpo. Sus ideas provienen del contraste clásico griego, entre el cuerpo muerto, necros, y la persona animada, soma (Schwartz, 2017). Soma es aquel cuerpo que vive la experiencia en oposición al cuerpo objetivo; es la totalidad de la persona vista desde sus componentes fundamentales en una sola unidad cuerpo–mente, promoviendo un enfoque holístico, interesado en el desarrollo del ser humano como una totalidad concreta (Barragán Olarte, 2007). A través del siglo XX, los pioneros de la educación somática como F.M. Alexander, Bonnie Bainbridge-Cohen, Moshe Feldenkrais, Mabel Todd y Lulu Sweigard, descubrieron amplias posibilidades formativas en los principios del aprendizaje percepto-motor. El enfoque somático depende en gran medida de procesos sensorperceptivos aumentados intencionadamente durante el movimiento y la redistribución de los esfuerzos de éste para facilitar la corporeización que oriente a la acción coordinada; la atención focalizada al aporte propioceptivo puede aumentar y refinar la retroalimentación

sensorial como el medio principal para la adquisición del aprendizaje de movimiento suave y coordinado. Investigaciones sobre interocepción ya han aportado evidencia de cómo esta capacidad de procesar estímulos internos está relacionada con la regulación de las emociones y la reducción del estrés (Khalsa et al., 2018). La prioridad del sentir por sobre el hacer es una clave para promover la auto-organización, o en otras palabras, la autoridad interna corporeizada, entendida como la determinación de la agencia desde las señales fisiológicas internas y la conciencia cinestésica (Batson & Schwartz, 2017). Esta priorización es un aspecto diferenciador con las técnicas de danza o las intervenciones con danza, que promueven un aprendizaje basado en la imitación. De acuerdo con la perspectiva somática y en línea con la cognición corporeizada, el conocimiento es una experiencia incorporada en la que el ser humano siente y se regula al mismo tiempo y este conocimiento se logra a través de un compromiso activo en interacción con el entorno (Morand, 2017). La conciencia y la atención focalizada son dos formas de percepción que constituyen la base de la educación somática (Morand, 2017), formas centrales también en las prácticas de atención plena, y la autorregulación está asentada en ambos procesos. El conocimiento somático se obtiene a través de la experiencia en primera persona, es decir, el conocimiento somático es encarnado. Para la somática, la experiencia no es solo un medio para asimilar el entorno, sino que es una adaptación activa y una ordenación de él a través de la acción circular de la percepción sensorial y de la respuesta motora, en congruencia con la cognición corporeizada, que señala que la percepción no es una simple recepción de información sino que compromete una interpretación que cambia en relación al contexto (Gallagher & Zahavi, 2014b). Aprender, en el sentido somático, significa adquirir herramientas de autorregulación y autocontrol. El control siempre está relacionado con una adaptación motriz, plástica y flexible con el medio

ambiente; tener el control quiere decir darse cuenta de cómo nos relacionamos con el mundo circundante, estar conscientes de las respuestas que damos frente a él y ser capaces de cambiar y redirigir esas respuestas (Morand, 2017).

En el texto *El eterno aprendizaje del soma* (Barragán Olarte, 2007), la autora cita una entrevista a la instructora de técnica Alexander, Glenna Batson, en la que le preguntan qué hace que una experiencia de movimiento sea somática. Batson señala algunos de los componentes de los métodos somáticos: el uso de retroalimentación sensorial, la calma y la atención que se presta, el aprendizaje a través de la experiencia interna en vez de la imitación, la aplicación del ritmo de “hacer y descansar” y la exploración de movimiento en vez de la acción de completar ejercicios. En Chile, la escuela de movimiento somático *Body Mind Movement (BMM)* ofrece la certificación en educación somática tras cursar los módulos sistema óseo, órganos, sensaciones y percepciones, desarrollo de movimiento humano I, II y III, sistema endocrino, tejido conectivo y ligamentos, sistema nervioso, músculos, fluidos y voz y la visión somática para recibir la certificación. En cada módulo de formación, se incluyen actividades de anatomía vivencial y fisiología, prácticas y experiencias que facilitan la interiorización del sistema o material, exploraciones de contacto con las manos y de movimiento para aplicar de forma individual o grupal, prácticas de respiración y sonido y el arte de utilizar todas estas herramientas para reconocer y transformar patrones de movimiento. Dentro de los beneficios de la práctica de movimiento somático se consideran la consciencia y transformación psico-corporal, la integración del Ser, el incremento de la salud y bienestar y la expansión de la expresión creativa (*BodyMindMovement Chile*, 2017). Los enfoques, técnicas y prácticas somáticas ofrecen un estudio sensoperceptivo profundo y acabado, sin embargo, su

costo monetario y la gran cantidad de tiempo que requiere su formación son elementos que dificultan su aplicabilidad.

También, dentro de las prácticas corporeizadas con estudios científicos y presencia en el mercado, se encuentra la Biodanza. Una de las definiciones otorgadas por Rolando Toro, creador de la práctica, señala: “un sistema de integración y reeducación afectiva, renovación orgánica, y reaprendizaje de las funciones originarias de la vida, basada en vivencias inducidas por la danza, el canto y situaciones de encuentro en grupo” (Toro Araneda & Toro Acuña, 2019). Además, el autor indica que es un sistema de aceleración de procesos integrativos a nivel molecular, celular, metabólico, neuro-endocrino e inmunológico, mediante un Ambiente Enriquecido, formado por eco-factores específicos, en particular, las Líneas de Vivencia que caracterizan esta práctica (Toro Araneda & Toro Acuña, 2019). Para Toro, la vivencia es la llave del cambio puesto que la conciencia no modifica el comportamiento; el movimiento es la metodología para el cambio, por medio de la plasticidad neuronal en estructura y función. En este sentido, para la Biodanza la vivencia posee una alta intensidad en el presente, no mediada por la conciencia. Dentro de los elementos estructurales de esta práctica se encuentran la integración del cuerpo en el proceso de cambio y la participación en grupo, porque éste induce a nuevas formas de comunicación y vínculo afectivo (Toro Araneda & Toro Acuña, 2019). En un Ensayo Controlado Aleatorizado (ECA) con estudiantes universitarios se encontró que efectuar 90 minutos de Biodanza a la semana, por un período de cuatro semanas, redujo el estrés percibido y los síntomas de depresión significativamente, en comparación de un grupo control de lista de espera (López-Rodríguez et al., 2017). Aunque estas terapias no se han investigado a fondo (López-Rodríguez et al., 2017), la Biodanza ha sido mayormente estudiada

para evaluar sus efectos sobre la percepción del dolor (Hickman et al., 2022; Moratelli et al., 2023).

La experiencia

Los enfoques corporeizados que tienen por finalidad el bienestar humano y que incorporan deliberadamente el movimiento como medio para alcanzar el objetivo, lo hacen por medio de vivencias o experiencias de movimiento, con mayor o menor inclinación por la danza; las experiencias o vivencias se constituyen en el método de estos enfoques. En su texto Sobre la experiencia (Larrosa, 2006), Larrosa se dedica a desagregar los componentes de la experiencia para demostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, dentro de ellas, la producción de conocimiento, siempre que se use de manera aguda y precisa. El autor señala que la experiencia es “eso que me pasa”, distinguiendo los principios de la experiencia:

- Exterioridad, alteridad y alineación: se refiere a que no hay experiencia si no existe un acontecimiento exterior, extraño a mí, radicalmente diferente y otro de mí y que no debe ser apropiado ni interiorizada de ninguna manera.
- Subjetividad, reflexividad y transformación: refiere a que la experiencia me pasa a mí, por tanto, soy el lugar de la experiencia y es para mí de una forma particular y única y este acontecer me forma y transforma.
- Singularidad, irrepitibilidad y pluralidad: para cada cual la experiencia es singular, es siempre otra a pesar de ser siempre yo el sujeto de la experiencia y múltiple, es decir, frente a un mismo hecho, habrá pluralidad de experiencias.

- Pasaje y pasión: la experiencia supone una salida de sí hacia otra cosa, un viaje, pero también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, con un alto componente de incertidumbre.
- Incertidumbre y libertad: no puede ser anticipada, es impredecible y depende de mi apertura para que el acontecimiento me pase. La experiencia es el lugar de la libertad y del quizás.
- Finitud, cuerpo y vida: la experiencia ocurre en un tiempo-espacio finito en un cuerpo sensible que siente placer y dolor, que es mortal y por eso la experiencia ocurre en la vida, que no tiene otra esencia que su propia existencia.

Para Larrosa, la experiencia reivindica una forma de ser y estar en el mundo, y ofrece posibilidades amplias para los espacios formativos, los que a veces podemos habitar como sujetos especialistas, pero también como sujetos de experiencia, abiertos al no-saber, a la incertidumbre, a la finitud de nuestros poderes y control, dispuestos a la incertidumbre y la transformación. El estudio de la experiencia proporciona datos relevantes para la investigación científica al validar la subjetividad de las personas como fuente fecunda de información, siendo en educación una forma muy frecuente de estudio. La fenomenología, como enfoque filosófico-científico cuyo objeto de estudio es la experiencia, fue tomada en consideración cuando aparecieron cuestiones metodológicas sobre cómo estudiar la dimensión experiencial sin necesidad de recurrir al introspeccionismo (Gallagher & Zahavi, 2014b). Desde esta perspectiva, la experiencia de carácter perceptivo es intencional, temporal, espacial y fenoménica, y posee un componente intrínseco a ella, la conciencia pre-reflexiva (Gallagher & Zahavi, 2014). Esta conciencia no emana de procesos cognitivos superiores, sino de la

experiencia misma. Para los fenomenólogos, la inmediatez y el carácter de primera persona de los fenómenos experienciales debe ser explicado en términos de autoconciencia «pre-reflexiva». Llamando «pre-reflexiva» a este tipo de autoconciencia, se enfatiza en que no implica un estado mental adicional de segundo orden que de algún modo está dirigido de una manera explícita a la experiencia en cuestión. Más bien, la autoconciencia debe ser entendida como una característica intrínseca de la experiencia primaria. Además, no es temática o atendida o voluntariamente producida; más bien es tácita y, lo que es de la mayor importancia, completamente no-observacional (esto es, no es un tipo de observación introspectiva de mí mismo) y no-objetivadora (esto es, no convierte mi experiencia en un objeto percibido u observado). Se puede, por supuesto, reflexionar sobre y atender a la propia experiencia, puede convertirse en el tema o el objeto de la propia atención, pero, antes de reflexionar sobre ella, no era «ciega para la mente o el sujeto». La experiencia era presente, ya era algo para el sujeto experienciador, y en este sentido cuenta como siendo pre-reflexivamente consciente (Gallagher & Zahavi, 2014).

Tanto la conciencia que proviene de la reflexión acerca de la experiencia primaria como la conciencia pre-reflexiva, son dos tipos de conocimiento emanados de la experiencia, que bien podrían ser llamados, inteligencia. Por ejemplo, al enfrentarse a una nueva tarea motriz, la persona debe poner mucha atención en las reglas y la técnica de la ejecución, o sea, en el trabajo que le representa la adquisición de nuevas habilidades sensoriomotoras, pero luego, una vez incorporadas, esto es, corporeizadas, la atención puede focalizarse en otra cosa, incluso en nada, puesto que esa persona ya encarna ese saber (Gallagher & Zahavi, 2014b). Para este estudio, se considera que esa experiencia primaria, corporeizada y subjetiva, es una

clave para el autoconocimiento profundo y la reorganización del sujeto experienciador, y que la reflexión creativa asienta ese saber por medio de la traducción de esa experiencia en otro soporte: el dibujo, la palabra escrita, una frase de movimiento, el modelamiento con plastilina, etc. Sin lugar a duda, la reflexión no reproduce idénticamente la experiencia vivida; la experiencia en sí misma dota de un saber corporeizado, sin embargo, la reflexión contribuye significativamente a elaborarla y es justamente esta transformación lo que hace que la reflexión sea cognitivamente valiosa (Gallagher & Zahavi, 2014b). Estudios recientes llevados a cabo en el ámbito de la educación han incorporado la experiencia corporeizada como medio para reflexionar teóricamente sobre el cuerpo como dispositivo didáctico (Cortes et al., 2020b) y como metodología para la investigación y la formación docente (Arévalo V et al., 2016) mientras que en aplicaciones clínicas, se utiliza la experiencia subjetiva, como una forma de estar en el mundo situadamente, accediendo a ella por medio de la memoria corporal para recrear el pasado de manera vivida (Koch et al., 2013).

Atención plena

El rasgo atención plena puede ser ilustrado como un estado mental donde hay un buen control mental encarnado y corporizado. Para Janssen (Janssen et al., 2018), la meditación de atención plena es una actitud y un método para reducir el sufrimiento personal y desarrollar la percepción, la compasión y la sabiduría. En el budismo utilizan la metáfora del mono para ilustrar la falta de control mental, en la que la mente salta constantemente de una idea, recuerdo o sensación a otra, como un mono salta por la jungla (Yates, John; Immergut, Matthew & Graves, 2007). Otro aspecto relevante de la mente suele ilustrarse como el

elefante, que se refiere a la disposición general que llevaría tiempo y esfuerzo guiar en la dirección deseada (Yates, John; Immergut, Matthew & Graves, 2007). En el esquema de atención plena, se realiza un entrenamiento atencional que se enfoca en controlar inicialmente al mono, de modo que uno pueda controlar la mente para conducirlo a donde queremos que esté (Mipham, 2003). A medida que tomamos el control de la mente, comenzamos a evaluar los eventos tal como son, sin juzgar (Kyokai, 1978; Mipham, 2003). Cuando esta práctica fue evaluada empíricamente por científicos occidentales, la interpretaron como entrenamiento atencional y regulación emocional (Hölzel et al., 2011; Tang et al., 2015). Esto no es sorprendente ya que la práctica de la meditación generalmente comienza con un entrenamiento de atención enfocada (también conocido como Samatha), siendo una de las prácticas más consistentes entre las diferentes tradiciones de meditación (Lutz, Antoine, 2007). Esta práctica puede considerarse como un ejercicio de atención sostenida. Por lo general, la instrucción es guiar la atención hacia la respiración. Es relevante notar que la instrucción es no prestar atención. La instrucción desde su mismo comienzo está dirigida a un estado en el que uno se sumerge en la experiencia de respirar. Este estado, en el que el meditador experimenta en detalle su respiración, pero ignora otros elementos que lo rodean, se denomina fusión experiencial (Dahl et al., 2015) o fusión cognitiva (Wells, 2002). La fusión experiencial requiere mantener la atención durante largos períodos de tiempo y puede considerarse como un signo de mejora de la regulación de la atención. A largo plazo, el entrenamiento atencional implica ejercicios de metacognición con un enfoque particular en la emoción y la autorregulación.

La meditación incrementaría el bienestar psicológico al mejorar la regulación emocional debido a la práctica atencional y la práctica de auto-indagación (Walsh & Shapiro, 2006). Esto es consistente con otros autores que han llevado a una idea general de que la meditación es principalmente una práctica atencional (Hölzel et al., 2011; Tang et al., 2015). Las intervenciones inspiradas en el budismo, como los programas de atención plena, generalmente se refieren a este proceso de dominio de la atención y auto-indagación como rasgo de Atención Plena. El rasgo mindfulness se puede cultivar (Im, 2017), a medida que este rasgo aumente, aumentará el bienestar psicológico, tal y como se ha reflejado empíricamente (Khoury et al., 2015). El rasgo de atención plena está compuesto por atributos relacionados con la atención, como la conciencia de uno mismo (incluyendo estados viscerales y sensaciones corporales) y del entorno, pero también por aspectos regulatorios, como la evaluación de eventos sin juzgar y las reacciones no inmediatas (Baer et al., 2006, 2008; Gu et al., 2016) dejando espacio para tomar perspectiva. En el budismo, más que tomar perspectiva, se espera que se ignore un evento externo, comprendiendo que "es solo un pensamiento" (Mipham, 2003; Trungpa, 1991), o que cuestionemos directamente las mismas suposiciones que respaldan la experiencia negativa desencadenada por tal evento y dejar que esa experiencia se desvanezca (Dahl et al., 2015). En cualquier caso, existe una explicación coherente en la que el budismo y las intervenciones occidentales explican la mejora del bienestar psicológico debido a la mejora de la conciencia y la regulación emocional. En una revisión dedicada a analizar tipos de intervenciones empleadas para mitigar el estrés y el agotamiento en profesores y su eficacia, se encontró que la atención plena fue la intervención más popularmente utilizada, y la mayoría de los estudios informaron una alta eficacia, sin embargo, la mayoría de las intervenciones basadas en la atención plena requieren mucho

tiempo de aplicación (Agyapong et al., 2023b). Asimismo, en una revisión sistemática los resultados indicaron que las intervenciones para la reducción del estrés en profesores más comúnmente evaluada, incorporó meditación o prácticas basadas en la atención plena (Hagermoser Sanetti et al., 2021).

Si bien la atención plena presenta un enfoque corporeizado y promueve la conexión con el cuerpo (Khoury et al., 2022b), se cultiva principalmente en estados de contemplación quieto o de movimientos lentos (p.ej. meditación caminando) desatendiendo la posibilidad de exploración de la corporalidad en movimiento y las sensaciones que a partir de ahí aparecen, por lo que una propuesta en la línea de movimiento creativo-consciente extendería la visión clásica de atención plena y permitiría incorporar el cuerpo no sólo en quietud, sino también en movimiento, y no sólo las sensaciones corporales gatilladas por los pensamientos, sino también las sensaciones y pensamientos gatillados por el mismo movimiento y las posturas corporales.

1.3. Solución

Como se ha revisado, existe un número creciente de enfoques, terapias y métodos corporeizados que en la actualidad presentan desarrollos para la mejora del autoconocimiento, de las habilidades socioafectivas y el bienestar, siendo la experiencia encarnada, con mayor o menor movimiento, la base de todas estas aproximaciones. Al respecto, se propone una intervención de Movimiento Creativo-Consciente para promover cambios positivos en el bienestar de profesoras y profesores en ejercicio por medio de experiencias de movimiento

significativas de primera persona, poniendo de manifiesto el íntimo vínculo entre los componentes afectivos y cognitivos de la experiencia perceptiva corporeizada.

El Taller de Movimiento Consciente-Creativo puede ser entendido como la selección de los mejores elementos de los enfoques mencionados en la integración de una nueva intervención, que, debido a su carácter preventivo y educativo no terapéutico, no compromete recursos humanos certificados en terapias específicas, habilitando su implementación en escuelas, liceos y colegios que cuenten con profesores interesados.

2. Propuesta

2.1. Hipótesis y componente de investigación

Se espera que una intervención basada en experiencias de movimiento creativo-consciente, enriquecida con componentes de reflexión y traducción de la experiencia, tenga un impacto positivo significativo en la percepción del bienestar de profesoras y profesores en ejercicio, y en mayor medida que el efecto de un taller de baile convencional.

2.2. Objetivos

Objetivo general

Evaluar la efectividad del Taller de Movimiento Consciente-Creativo en el bienestar subjetivo percibido por las y los profesores en ejercicio.

Objetivo específico

Analizar el impacto de la intervención sobre niveles cuantitativos de interocepción, bienestar subjetivo, bienestar psicológico, regulación emocional y estrés percibido.

La validación científica de esta intervención es un paso fundamental que permitirá desarrollar un modelo para su implementación comercial en establecimientos educativos, facilitando la provisión del servicio de modo de llegar de forma directa a la población objetivo. La relevancia de validar científicamente MCC reside en reunir evidencia a favor de esta intervención para respaldar su pertinencia y efectos positivos entre los docentes. Por medio de recolección de datos y análisis rigurosos, se sustentará la efectividad de este enfoque en la mejora de la sensación de bienestar.

2.2. Metodología de investigación

Este estudio contó con la aprobación ética del Comité Ético Científico de la Universidad de Santiago de Chile, y todos sus procedimientos fueron desarrollados considerando los principios éticos de la declaración de Helsinki. La información fue adecuada, clara y expresada de forma comprensible e incluyó las modalidades para la revocación del consentimiento, aspecto que también es avalado por la Ley 20.120 sobre investigación científica en el ser humano.

Las personas convocadas a participar de esta investigación fueron profesores y profesoras en ejercicio, que firmaron el consentimiento informado, dando así su aprobación para participar de la investigación.

Los criterios de inclusión para la participación del estudio fueron los siguientes:

- Profesores y profesoras en ejercicio
- Mayores de 25 años
- No presentar problemas sensoriales que impidan seguir instrucciones
- No presentar lesiones o problemas de salud y/o movilidad que impidan realizar actividad física.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Cuestionario de Preparación para la Actividad Física (PARQ+) (Shephard, 1988) para asegurar que los participantes pudieran realizar actividad física con seguridad. En los casos en que los participantes respondieron SÍ a alguna de las 7 preguntas contenidas en dicho test, se aconsejó acudir a un médico y recibir evaluación profesional antes de participar en algún programa de actividad física, con lo que quedaron excluidos del presente estudio.
- No haber participado anteriormente en actividades de movimiento creativo-consciente

El reclutamiento (Figura1) de la muestra se realizó por medio de dos vías, principalmente. La primera de ellas, por redes sociales, en específico se creó un perfil de Instagram en el cual se subió información sobre la convocatoria, se respondieron preguntas, se detallaron los criterios de inclusión y exclusión, etc. Además, se realizó difusión pagada para lograr mayor alcance en este soporte digital. En segundo lugar, se activó un convenio de colaboración entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Corporación de Educación de Ñuñoa, entidad que difundió la invitación por medio de correos electrónicos a los establecimientos educativos de su dependencia.

En total, se recibieron alrededor de 80 correos electrónicos y 25 mensajes de Instagram solicitando más información para participar. En la respuesta, se informó sobre los criterios de inclusión y de exclusión, sobre la duración del estudio, sobre la aleatorización y las intervenciones, además de los días y horarios en que se llevarían a cabo. Luego, a quienes señalaron mantenerse interesadas e interesados en participar, se les envió un enlace que los guiaba hacia un formulario en línea que contenía el consentimiento informado, los test psicométricos y las preguntas abiertas. A fin de cuentas, 18 personas enviaron de vuelta el formulario con sus datos y su consentimiento. Del cribado dado por los criterios de exclusión, dos sujetos no presentaron condiciones seguras para la actividad física (PARQ+) y otros dos habían participado anteriormente en intervenciones similares. A los 14 restantes se les invitó a participar en una reunión informativa virtual, previa al inicio de las intervenciones. En ella se les proporcionó información detallada acerca del estudio, así como sugerencias para una participación cómoda y fluida, por ejemplo, se les invitó a llevar consigo una botella con agua, calcetines gruesos en el caso de MCC, ropa cómoda para ambas intervenciones, etc. Además, se otorgó tiempo para responder a todas las dudas de manera clara y comprensiva.

Para la designación a los grupos se realizó una aleatorización simple, utilizando una fórmula de generación de números aleatoria. Finalmente, 7 participantes acudieron a las intervenciones, tres a BE y cuatro a MCC, de los cuales seis finalizaron el proceso, quedando cada grupo con tres participantes cada uno (Figura 1).

Ambas intervenciones contaron con 8 fechas de ejecución, las que se realizaron los viernes de manera consecutiva. Excepcionalmente, hubo una semana de pausa debido a las vacaciones

sostenidas por la celebración de fiestas patrias. Las sesiones de MCC tuvieron una duración de 90 minutos, mientras que las de baile entretenido duraron 60 minutos (Imagen 1). Ambos grupos realizaron sus encuentros en el mismo espacio físico: una sala amplia, limpia, con luz natural y artificial, sin espejos para evitar efectos no buscados en esta investigación, con acceso a baños y privacidad. Asimismo, las clases de los dos grupos fueron planificadas y guiadas por dos mujeres profesionales de la danza, una de ellas certificada en educación somática por la organización Body Mind Movement.

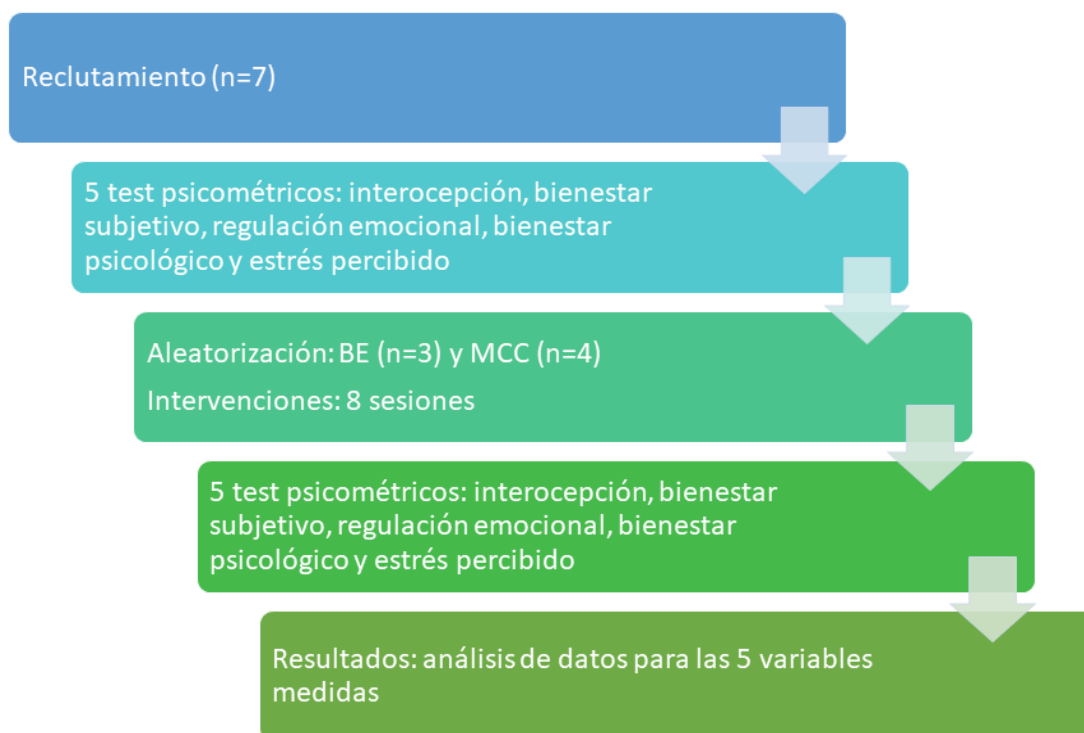


Figura 1. Diagrama de procedimientos

Baile Entretenido (Imagen 1) contó con música variada y ritmos diferentes tales como rock and roll, pop, reggaeton, salsa, merengue, etc. Al comenzar cada sesión, se realizaron

ejercicios guiados de calentamiento, con movilidad articular y estiramientos, mientras que para finalizar se realizaron secuencias guiadas para volver a la calma, con elementos conciencia corporal y estiramientos. Las coreografías contaron con diferencias en su nivel de dificultad, presentando algunos bailes más simples y repetitivos y otros con mayor complejidad de coordinación y mayor velocidad de ejecución. Clase a clase, se repitieron las canciones y coreografías, agregando nuevos bailes al pasar las semanas para agregar un factor de sorpresa, desafío y entretenimiento permanente. Las guías se turnaron para dirigir los bailes, cada 1, 2 o 3 canciones y mientras la otra se encontraba delante del grupo, mostrando la coreografía, la otra se ubicaba junto a los participantes, como una más del grupo.



Imagen 1. Sesión de Baile Entretenido

Los encuentros de Movimiento Creativo-Consciente (Imagen 2 e Imagen 3) contaron con música instrumental primordialmente, con diferentes velocidades y ritmos y cuya finalidad fue acompañar y potenciar las actividades de las sesiones. Además, hubo momentos en los que los

ejercicios se llevaron a cabo sin música, en silencio o con apoyo vocal de las participantes, dependiendo del objetivo de cada etapa. Durante estas clases, se utilizaron materiales variados para lograr los objetivos por etapa y para la totalidad de la intervención. Todos los materiales fueron proveídos por la investigadora principal y la guía: mantas, pelotas, plasticina, lápices, plumas, lana, cuadernos individuales, block, etc.

Los principios de la intervención de MCC se detallan a continuación:

1. La experiencia modula la percepción-acción y viceversa
2. Prioridad del sentir por sobre el hacer
3. La anatomía vivencial permite encarnar nuevas percepciones
4. Traducir las experiencias de movimiento encarnado en otros lenguajes, hace emerger un nuevo conocimiento
5. Libertad de movimiento y expresión; espacio de trabajo sin prejuicios que legitima la experiencia individual

Las estrategias claves de esta intervención son:

1. Imaginería kinestésica
2. Anatomía vivencial
3. Atención focalizada
4. Énfasis en la relación cuerpo-emoción
5. Traducción de la experiencia
6. Reflexión individual y colectiva

Las sesiones de MCC (Imagen 2, Imagen 3) tienen una estructura flexible, sin embargo, hay etapas dentro de su desarrollo que siempre deben contemplarse: Apertura a la experiencia, Moviendo la experiencia, Transformando la experiencia, Compartir la experiencia vivida y Ritual de diario reflexivo. Cada sesión de MCC contó con recursos de contención permanentes para sus participantes, los que se anunciaron antes del inicio de la intervención: espacio seguro para la expresión, libertad para salir de la experiencia corporeizada y acceso permanente y libre a la bitácora, la que además tuvo un uso designado en razón de las necesidades de cada reunión.

Etapas de la sesión y objetivo específico de cada una de ellas:

- Etapa 1: Apertura a la experiencia

Objetivo específico: Promover la atención consciente

- Etapa 2: Moviendo la experiencia

Objetivo específico: Dinamizar la acción individualmente y/o en colectivo

- Etapa 3: Transformando la experiencia

Objetivo específico: Traducir la experiencia vivida

- Etapa 4: Compartir la experiencia

Objetivo específico: Reflexionar colectivamente

- Etapa 5: Ritual de diario reflexivo

Objetivo específico: Registrar la experiencia en la bitácora, por medio de texto narrativo, poético, descriptivo, etc.



Imagen 2. Sesión de Movimiento Creativo-Consciente



Imagen 3. Sesión de Movimiento Creativo-Consciente

Diseño de estudio y variables

Estudio Controlado Aleatorizado de dos brazos con diseño experimental cuantitativo. El grupo de intervención constó de un Taller de Movimiento Consciente-Creativo mientras que el grupo control participó de un Taller de Baile Entretenido. Este grupo control se seleccionó

considerando que existe evidencia previa de intervenciones con baile con alto interés (Marquez et al., 2022; Schroeder et al., 2017) y con mejoras en la salud (Fong Yan et al., 2018; Vendramin et al., 2016) y que de esta manera se controla adecuadamente el potencial impacto positivo de la intervención por el mero hecho de realizar actividad física de manera grupal. Así, se pudo evaluar si incluir las estrategias de imaginación kinestésica, anatomía vivencial, atención focalizada, énfasis en la relación cuerpo-emoción y traducción de la experiencia, tuvieron un impacto mayor por sobre una actividad recreativa que involucra la danza. Por la naturaleza del baile entretenido y el enfoque de la intervención, ambos talleres promueven el autocuidado y tienen el potencial de presentar mejoras en la salud, sin embargo, se esperaba que el grupo de la intervención corporeizada presentara resultados consistentes y significativos en comparación con el grupo control debido a los principios y estrategias en que se funda MCC y la evidencia científica reunida a favor de los enfoques corporeizados para la salud mental.

En este estudio se midieron 5 variables por medio de instrumentos validados (Figura 1). Para Interocepción, el instrumento Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA) (Mehling et al., 2012), de 32 ítems; para Bienestar Subjetivo, el instrumento The 5-item World Health Organization Well-Being Index (WHO-5) (Topp et al., 2015); para la percepción del estrés, el instrumento The 10-item Perceived Stress Scale (PSS), cuestionario de 10 preguntas cuyo objetivo es medir el grado en que las situaciones de la vida son valoradas como estresantes (Cohen et al., 1983); la adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff de 29 ítems para evaluar la percepción de bienestar eudaimónico

(Díaz, Darío, Rodríguez-Carvajal, Raquel, Blanco, Amalio, Moreno-Jiménez, Bernardo, Gallardo, Ismael, Valle, 2006; Ryff, 1989) y por último, para regulación emocional, se utilizó la versión adaptada al español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena, instrumento de auto-reporte de 25 ítems que evalúa las dificultades en el proceso de regulación emocional en adultos (Guzmán-González et al., 2014).

El test MAIA posee 32 ítems y 8 subescalas. Percibe, definida como la conciencia de incomodidad, comodidad y sensaciones corporales neutrales; No-distrae, entendida como la tendencia a no ignorar o distraerse de la sensación de dolor o incomodidad; No-inquieta, expresada como la tendencia a no inquietarse o a no experimentar estrés emocional con las sensaciones de dolor o molestia; Regulación de la atención, entendida como la habilidad para sostener y controlar la atención a las sensaciones corporales; la subescala Conciencia emocional, comprendida como la conciencia de la conexión entre las sensaciones corporales y los estados emocionales; Auto-regulación, definida como la habilidad para regular la tensión, angustia y/o aflicción a través de prestar atención a las sensaciones corporales; la subescala Escuchar al cuerpo; expresada como escuchar activamente al cuerpo para esclarecerse; y por último, Confianza, definida como confiar en que el cuerpo se manifiesta de manera segura y confiable (Mehling et al., 2012). Por su parte, el cuestionario WHO-5 cuenta con 5 preguntas y no posee subescalas. Su puntaje se calcula sumando las cifras de las cinco respuestas, donde el 0 representa la peor calidad de vida posible y 25 la mejor (Topp et al., 2015). A su vez, el PSS es un cuestionario de 10 preguntas, sin subescalas, cuyos resultados van en un rango de 0 a 40, y en el cual las puntuaciones más bajas indican menos percepción del estrés, mientras que las más altas representan alto estrés percibido (Cohen et al., 1983). Para bienestar psicológico se utilizó la adaptación española de la escala de bienestar psicológico de Ryff,

instrumento de 29 ítems con seis subescalas: Autoaceptación, entendida como tener percepción realista de uno mismo, incluidas cualidades buenas y malas, y aun así poder aceptarse uno mismo; Relaciones positivas con los demás, comprendida como ser capaz de formar relaciones cálidas y afectuosas con los demás, la capacidad de desarrollar intimidad y mostrar empatía con los demás; Autonomía, expresada como la capacidad de tomar propias decisiones sin depender o esperar la aprobación de los demás, la capacidad de medirse a sí mismo según las propias creencias y no las creencias de los demás; Dominio del entorno, definida como la capacidad de gestionar el entorno y moldear entornos, o elegir entornos, que se alineen con necesidades y valores propios; Crecimiento personal, para crecer y desarrollarse continuamente como persona, trabajando para optimizar todo el potencial de uno; y Propósito en la vida, comprendida como tener metas en la vida y un sentido de que la vida de uno tiene propósito y significado, vivir intencionalmente y con una dirección clara (Díaz, Darío, Rodríguez-Carvajal, Raquel, Blanco, Amalio, Moreno-Jiménez, Bernardo, Gallardo, Ismael, Valle, 2006). Por último, el DERS-E, la versión adaptada al español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional en Población chilena de 25 ítems con 5 subescalas: Descontrol emocional, que alude a las dificultades para mantener el control del comportamiento cuando se experimentan emociones negativas; Interferencia cotidiana, que hace referencia a las dificultades para concentrarse y cumplir tareas cuando se experimentan emociones negativas; Desatención emocional, que apunta a las dificultades para atender y tener conocimiento de las emociones; Confusión emocional, que consiste en la dificultad para conocer y tener claridad respecto de las emociones que se están experimentando y; rechazo emocional, que alude a reacciones de no aceptación del propio estrés (Guzmán-González et al., 2014).

Análisis de datos

El objetivo de este estudio fue evaluar la efectividad del taller de Movimiento Creativo-Consciente en el bienestar de profesoras y profesores en ejercicio. Para analizar el impacto de la intervención se midieron cuantitativamente 5 variables pre y post intervención, para el grupo de investigación y el de comparación: bienestar subjetivo, estrés percibido, regulación emocional, interocepción y bienestar psicológico. Dado que se buscaba comparar los resultados obtenidos pre y post intervenciones, las variables cuantitativas fueron utilizadas como variables dependientes en un ANOVA de dos vías mixto, en las que se analizó el tiempo, pre y post intervención, y la intervención, Baile Entretenido o Movimiento Creativo-Consciente. No se reportan el supuesto de normalidad, pues no existe alternativa no paramétrica para un anova mixto de dos vías. Para el caso particular de un ANOVA con factores de dos niveles, no se aplica la prueba de esfericidad de Mauchly y no es necesario generar correcciones por no cumplir este supuesto.

3. Resultados

Para evaluar los resultados de la propuesta, se analizó el impacto de la intervención sobre niveles cuantitativos de interocepción, bienestar subjetivo, bienestar psicológico, percepción del estrés y regulación emocional.

Tabla 1. Descriptivos de las variables demográficas. Se contrastan las variables demográficas con prueba de t de muestras independientes para variables numéricas y con chi cuadrado para variables categóricas.

	Control (N=3)	MCC (N=3)	P-value
Edad			
Mean (SD)	41.0 (16.7)	45.0 (13.5)	0.764
Median [Min, Max]	38.0 [26.0, 59.0]	41.0 [34.0, 60.0]	
Sexo			
Femenino	2 (66.7%)	3 (100%)	1
Masculino	1 (33.3%)	0 (0%)	
Empleador			
Privado	2 (66.7%)	1 (33.3%)	0.513
Público	1 (33.3%)	1 (33.3%)	
Subvencionado	0 (0%)	1 (33.3%)	
Contrato			
Contrato a honorarios	1 (33.3%)	0 (0%)	0.189
Contrato indefinido	2 (66.7%)	1 (33.3%)	
Contrato a plazo fijo	0 (0%)	2 (66.7%)	
Horas			
Jornada completa	2 (66.7%)	1 (33.3%)	1
Media jornada	1 (33.3%)	2 (66.7%)	
Horasmayor			
Jornada completa	2 (66.7%)	1 (33.3%)	1
Media jornada	1 (33.3%)	2 (66.7%)	
Experiencia			
Mean (SD)	11.3 (8.96)	15.3 (16.3)	0.733
Median [Min, Max]	16.0 [1.00, 17.0]	12.0 [1.00, 33.0]	
Ciclo			
otro	1 (33.3%)	1 (33.3%)	0.572
Primer ciclo básico	1 (33.3%)	1 (33.3%)	
Segundo ciclo básico	1 (33.3%)	0 (0%)	
Parvulario	0 (0%)	1 (33.3%)	

En general, la muestra total (n=7) fue homogénea, sin p-valores significativos para todos los datos demográficos recolectados, entre ellos tipo de empleador y contrato, años de experiencia docente y ciclo educativo de desempeño laboral. Estuvo compuesta por 6 mujeres y 1 hombre,

con promedio de edad de 40.5 para grupo control y 44.3 para el grupo de intervención (Tabla 1). Para los instrumentos psicométricos, se encontraron mayormente resultados negativos, a excepción de la subescala Propósito en la Vida, del cuestionario de bienestar psicológico, Ryff (Tabla 4). Basándose en ello y debido al tamaño muestral, se ofrece un análisis basado en los resultados más promisorios, analizando el poder y los p-valor bajo 0.2, considerando un bajo poder estadístico y tamaños de efecto de medio a alto.

Tabla 2. Descriptivos del ensayo controlado aleatorizado para MAIA. Contrastes realizados con ANOVA mixto de 2x2.

	Pre		Post		Momento p-valor (η ² G)	Tratamiento p-valor (η ² G)	Interacción p-valor (η ² G)
	Control (N=3)	MCC (N=4)	Control (N=3)	MCC (N=3)			
MAIApercibe							
Mean (SD)	4.00 (0.433)	4.19 (0.966)	4.25 (0.433)	4.33 (0.382)	4.20e-01	9.26e-01	9.04e-01
Median [Min, Max]	3.75 [3.75, 4.50]	4.63 [2.75, 4.75]	4.50 [3.75, 4.50]	4.25 [4.00, 4.75]	(0.069)	(0.001)	(0.001)
MAIANodistrae							
Mean (SD)	2.67 (1.20)	4.00 (0.385)	2.33 (1.00)	3.22 (1.07)	0.2411	0.1483	0.5658
Median [Min, Max]	3.00 [1.33, 3.67]	4.00 [3.67, 4.33]	2.33 [1.33, 3.33]	3.67 [2.00, 4.00]	(0.130)	(0.353)	(0.030)
MAIAnoinquieta							
Mean (SD)	2.67 (0.667)	2.08 (0.995)	2.56 (0.509)	1.89 (0.839)	0.9001	0.0865	0.7089
Median [Min, Max]	2.67 [2.00, 3.33]	2.00 [1.00, 3.33]	2.67 [2.00, 3.00]	2.00 [1.00, 2.67]	(0.002)	(0.360)	(0.022)
MAIAregulacionatencion							
Mean (SD)	3.62 (0.675)	3.32 (1.10)	3.67 (1.25)	3.24 (1.28)	0.6575	0.6271	0.8228
Median [Min, Max]	3.86 [2.86, 4.14]	3.43 [2.00, 4.43]	4.00 [2.29, 4.71]	2.57 [2.43, 4.71]	(0.002)	(0.061)	(0.000)
MAIAconcienciaemocional							
Mean (SD)	4.73 (0.231)	4.50 (0.346)	4.53 (0.306)	4.27 (0.702)	3.34e-01	4.51e-01	1.00e+00
Median [Min, Max]	4.60 [4.60, 5.00]	4.60 [4.00, 4.80]	4.60 [4.20, 4.80]	4.20 [3.60, 5.00]	(6.87e-02)	(1.15e-01)	(5.11e-32)
MAIAautoregulacion							
Mean (SD)	4.08 (0.382)	4.06 (0.625)	4.17 (0.722)	3.25 (0.866)	0.4168	0.2669	0.2942
Median [Min, Max]	4.00 [3.75, 4.50]	4.13 [3.25, 4.75]	3.75 [3.75, 5.00]	2.75 [2.75, 4.25]	(0.052)	(0.232)	(0.089)
MAIAescucharcuerpo							
Mean (SD)	3.56 (0.694)	3.67 (0.471)	3.56 (0.962)	3.67 (0.882)	0.7676	0.9322	0.7676
Median [Min, Max]	3.33 [3.00, 4.33]	3.83 [3.00, 4.00]	3.00 [3.00, 4.67]	3.33 [3.00, 4.67]	(0.001)	(0.001)	(0.001)
MAIAconfianza							
Mean (SD)	4.33 (0.577)	4.50 (0.577)	4.56 (0.509)	4.56 (0.509)	6.23e-01	8.82e-01	8.68e-01
Median [Min, Max]	4.00 [4.00, 5.00]	4.67 [3.67, 5.00]	4.67 [4.00, 5.00]	4.67 [4.00, 5.00]	(0.030)	(0.003)	(0.003)

De los resultados examinados, se detectó en la subescala MAIA No distrae un efecto en el tiempo y en el tratamiento (Tabla 2). En el tratamiento se observa un p-valor de 0,1 con gran tamaño de efecto y ambos grupos presentan una disminución de puntajes estadísticamente no

significativa en esta subescala. En la subescala No inquieta, para ambos grupos disminuyen los puntajes tras la intervención, arrojando un p-valor de 0,08 en tratamiento, con gran tamaño de efecto.

Tabla 3. Descriptivos del ensayo controlado aleatorizado para DERS. Contrastes realizados con ANOVA mixto de 2x2.

	Pre		Post		Momento	Tratamiento	Interacción
	Control (N=3)	MCC (N=4)	Control (N=3)	MCC (N=3)	p-value η^2G	p-value η^2G	p-value η^2G
DERSrechazo							
Mean (SD)	4.05 (0.436)	3.61 (0.653)	3.76 (1.03)	3.86 (0.429)	1.00e+00	7.08e-01	4.57e-01
Median [Min, Max]	4.14 [3.57, 4.43]	3.57 [2.86, 4.43]	4.29 [2.57, 4.43]	3.86 [3.43, 4.29]	(0.000)	(0.025)	(0.055)
DERSdescontrol							
Mean (SD)	4.50 (0.500)	4.63 (0.479)	4.56 (0.481)	4.72 (0.347)	7.41e-01	4.89e-01	3.48e-01
Median [Min, Max]	4.50 [4.00, 5.00]	4.75 [4.00, 5.00]	4.83 [4.00, 4.83]	4.83 [4.33, 5.00]	(0.001)	(0.120)	(0.014)
DERSinterferencia							
Mean (SD)	3.92 (0.144)	3.81 (0.718)	3.92 (0.382)	4.00 (0.901)	1.00e+00	8.74e-01	0.00
Median [Min, Max]	4.00 [3.75, 4.00]	3.63 [3.25, 4.75]	4.00 [3.50, 4.25]	4.25 [3.00, 4.75]	(1.000e+00)	(0.006)	(0.000)
DERSdesatencion							
Mean (SD)	4.00 (0.600)	4.25 (0.619)	4.13 (0.902)	4.93 (0.115)	1.23e-01	3.47e-01	2.64e-01
Median [Min, Max]	4.00 [3.40, 4.60]	4.40 [3.40, 4.80]	4.20 [3.20, 5.00]	5.00 [4.80, 5.00]	(0.120)	(0.195)	(0.057)
DERSconfusion							
Mean (SD)	4.56 (0.509)	4.67 (0.385)	4.44 (0.385)	5.00 (0)	6.77e-01	2.34e-01	2.50e-01
Median [Min, Max]	4.67 [4.00, 5.00]	4.67 [4.33, 5.00]	4.67 [4.00, 4.67]	5.00 [5.00, 5.00]	(0.008)	(0.289)	(0.069)

Para todas las subescalas de DERS, el grupo de intervención mejoró sus puntuaciones en el tiempo, mientras que BE obtuvo resultados más bajos en las subescalas rechazo y confusión emocional, en tanto que en la subescala interferencia emocional, el grupo control mantuvo sus resultados y el de la intervención, aumentó (Tabla 3).

Tabla 4. Descriptivos del ensayo controlado aleatorizado para RYFF. Contrastes realizados con ANOVA mixto de 2x2.

	Pre		Post		Momento p valor (η^2)	Tratamiento p valor (η^2)	Interacción p valor (η^2)
	Control (N=3)	MCC (N=4)	Control (N=3)	MCC (N=3)			
RYFF relaciones positivas							
Mean (SD)	3.47 (0.577)	3.50 (0.739)	3.47 (1.10)	3.80 (0.529)	0.3348	0.8429	0.3348
Median [Min, Max]	3.80 [2.80, 3.80]	3.40 [2.80, 4.40]	4.00 [2.20, 4.20]	3.60 [3.40, 4.40]	(0.0226)	(0.0102)	(0.0226)
RYFF autoaceptación							
Mean (SD)	3.50 (0.250)	3.31 (0.239)	3.50 (0.250)	3.58 (0.289)	2.05e-01	6.70e-01	2.05e-01
Median [Min, Max]	3.50 [3.25, 3.75]	3.38 [3.00, 3.50]	3.50 [3.25, 3.75]	3.75 [3.25, 3.75]	(0.1333)	(0.0370)	(0.1333)
RYFF autonomía							
Mean (SD)	3.00 (0.289)	2.96 (0.250)	3.00 (0.441)	3.22 (0.0962)	4.68e-01	6.18e-01	4.68e-01
Median [Min, Max]	3.17 [2.67, 3.17]	2.83 [2.83, 3.33]	2.83 [2.67, 3.50]	3.17 [3.17, 3.33]	(0.0476)	(0.0476)	(0.0476)
RYFF dominio del entorno							
Mean (SD)	3.73 (0.115)	3.70 (0.622)	3.60 (0.400)	4.07 (0.306)	6.07e-01	5.16e-01	2.63e-01
Median [Min, Max]	3.80 [3.60, 3.80]	3.50 [3.20, 4.60]	3.60 [3.20, 4.00]	4.00 [3.80, 4.40]	(0.0175)	(0.0886)	(0.0886)
RYFF propósito							
Mean (SD)	3.60 (0.529)	3.25 (0.191)	3.73 (0.416)	3.67 (0.115)	1.57e-02	4.52e-01	8.90e-02
Median [Min, Max]	3.40 [3.20, 4.20]	3.30 [3.00, 3.40]	3.60 [3.40, 4.20]	3.60 [3.60, 3.80]	*(0.2103)	(0.1388)	(0.0759)
RYFF crecimiento personal							
Mean (SD)	3.83 (0.520)	3.94 (0.125)	4.25 (0.250)	4.67 (0.577)	1.12e-01	2.18e-01	6.63e-01
Median [Min, Max]	4.00 [3.25, 4.25]	4.00 [3.75, 4.00]	4.25 [4.00, 4.50]	5.00 [4.00, 5.00]	(0.3976)	(0.1606)	(0.0339)

En general, para todas las subescalas del cuestionario de bienestar psicológico de Ryff, se obtienen incrementos en las puntuaciones para el grupo de MCC post intervención y heterogeneidad de resultado para el grupo de comparación y el tamaño de efecto (Tabla 4).

Para la variable de bienestar psicológico evaluada con Ryff, en la subescala autoaceptación, se presenta un efecto en el tiempo y en interacción, enmascarando el resultado. El control en pre y post tiene el mismo puntaje, y MCC sí cambió, por tanto, todo el efecto de momento es atribuible al cambio en MCC, con tamaño de efecto medio para intervención e interacción tiempo/intervención (Tabla 4). En análisis de tendencia, se sugiere que la autoaceptación en MCC que no se observa en el caso del grupo control. Para ambos grupos, en la subescala propósito de vida, se observa un movimiento hacia la mejora y MCC tiene un aumento más intenso que el de control. En base al p-valor significativos para tiempo y la interacción, a los

promedios y tamaño de efecto, hay una tendencia que sugiere que MCC tiene mejores resultados que el control para esta subescala (Tabla 4).

En la subescala crecimiento personal, los resultados para ambos puntajes aumentan y MCC tiene un aumento mayor que el control, que puede interpretarse en la tendencia de que MCC tendría mejores resultados que BE para crecer y desarrollarse continuamente como persona (Tabla 4).

Tabla 5. Descriptivos del ensayo controlado aleatorizado para WHO y PSS. Contrastes realizados con ANOVA mixto de 2x2.

	Pre		Post		Momento p valor (η^2 G)	Tratamiento p valor (η^2 G)	Interacción p valor (η^2 G)
	Control (N=3)	MCC (N=4)	Control (N=3)	MCC (N=3)			
WHOtotal							
Mean (SD)	18.3 (3.06)	15.5 (4.20)	16.3 (4.73)	18.0 (3.61)	0.6290	0.6135	0.1922
Median [Min, Max]	19.0 [15.0, 21.0]	15.5 [11.0, 20.0]	18.0 [11.0, 20.0]	19.0 [14.0, 21.0]	(0.0253)	(0.0441)	(0.1896)
PSStotal							
Mean (SD)	15.3 (7.23)	12.8 (6.85)	14.0 (5.29)	8.67 (6.66)	0.3957	0.3945	0.8083
Median [Min, Max]	19.0 [7.00, 20.0]	15.0 [3.00, 18.0]	12.0 [10.0, 20.0]	7.00 [3.00, 16.0]	(0.0277)	(0.1655)	(0.0021)

Para la escala de bienestar subjetivo evaluada con el instrumento Who-5, se observa que las puntuaciones del grupo de comparación bajaron mientras que las del grupo de intervención subieron, lo que sugeriría una tendencia en la interacción tiempo/intervención que apuntaría a que MCC es mejor para el bienestar subjetivo/calidad de vida que la práctica de Baile Entretenido (Tabla 5).

4. Discusión de resultados

En este proyecto se busca evaluar la efectividad del taller de Movimiento Creativo-Consciente en el bienestar de profesoras y profesores en ejercicio en contraste con una actividad física equivalente. Los resultados sugieren que la intervención de MCC podría tener un impacto

positivo en la regulación emocional, con valores estadísticamente no significativos, lo que sería consistente con un ECA que evaluó terapias mente-cuerpo y de arte en la regulación emocional con DERS en personas con enfermedades crónicas y que si bien, los resultados para los grupos de intervención mejoraron, el cambio no fue estadísticamente significativo (Le Rhun et al., 2023). Los hallazgos también sugieren que MCC podría tener un impacto positivo en el bienestar subjetivo. Un estudio anterior evaluó esta variable en profesores universitarios con el mismo instrumento. Los participantes fueron distribuidos en dos grupos de intervención, sesiones de yoga y Body Mind Awareness (integración de elementos de Danza/Movimiento Terapia y de enfoque somático), y uno grupo control de lista de espera. Se encontró diferencias estadísticamente significativas sólo en la intervención de Hatha Yoga, a pesar de que la intervención integradora, también presentó efectos positivos (R.-M. Rodríguez-Jiménez et al., 2022). Esto podría sugerir que es necesario sistematizar las sesiones de movimiento consciente, tal como lo ha hecho el yoga, para obtener resultados positivos en intervenciones de esa duración, o bien, buscar estrategias que permitan realizar estas actividades por periodos más prolongados, esperando encontrar resultados significativos.

En este estudio piloto, se encontró resultados positivos en bienestar psicológico, en las subescalas de autoaceptación y entorno, en comparación con BE; en tanto para propósito de vida y crecimiento personal, ambas intervenciones tendrían efectos positivos. Sin embargo, se enfatiza la necesidad de aumentar el tamaño muestral para confirmar estos hallazgos. Además, es importante señalar que la participación en actividades grupales de danza trae aparejados beneficios psicosociales (Hickman et al., 2022), independiente de la clase de estilo que se esté practicando, por tanto, se considera que los resultados también se deben evaluar a la luz de ello.

El cuestionario de evaluación multidimensional de la conciencia interoceptiva (MAIA) examina la sensación, interpretación e integración de señales somáticas internas (Eggart et al., 2021). Los resultados muestran una disminución en los puntajes de 4 de las 8 subescalas (no distrae, no inquieta, conciencia emocional y autorregulación) tras la participación en MCC. Este hallazgo podría interpretarse en términos de un cambio en la conciencia interoceptiva de los participantes. Durante las sesiones de MCC, se puso un énfasis significativo en la anatomía vivencial y la atención focalizada, examinando detalladamente las sensaciones corporales internas. Esta atención enfocada en las sensaciones internas podría haber contribuido a una mayor percepción de las señales somáticas internas, lo que a su vez podría haber aumentado la sensibilidad de los participantes a estas señales. La disminución de la puntuación del MAIA podría interpretarse como un aumento en la conciencia interoceptiva y que este cambio podría hacer que los participantes hayan aumentado su capacidad para detectar sus sensaciones internas, lo que a su vez podría influir en su capacidad de juicio y en la interpretación de las señales somáticas internas. Aunque los puntajes en MAIA disminuyeron, esto podría ser un indicador de que los participantes se volvieron más conscientes de sus señales corporales internas y, por lo tanto, desarrollaron una mayor capacidad de juicio en relación con estas señales. Por lo que, en futuros estudios, además de aumentar el tamaño muestral, podría combinarse la información cuantitativa con estudios cualitativos para comprender mejor la naturaleza de ese cambio. Si es que realmente las personas al aumentar la conexión con su interocepción responden con menos ligereza el instrumento, o bien realmente MCC genera algún mal estar interoceptivo.

Adicionalmente, los cambios de MCC podrían estar guiados por un sujeto, ya que durante el estudio una de las participantes de MCC recibió un diagnóstico médico desfavorable en el que se le recomendaba una cirugía de prótesis de rodilla. Finalmente, el cuestionario MAIA original, utilizado en esta investigación (Mehling et al., 2012), tenía algunas debilidades de consistencia interna (Mehling et al., 2018). Para mejorar el original, se agregaron elementos adicionales (MAIA-2) (Mehling et al., 2018), lo que produjo alfas de Cronbach más altos y psicometría mejorada. Las ocho subescalas resultantes en MAIA-2 son sensibles al cambio y, por tanto, pueden detectar los efectos de las intervenciones destinadas a mejorar la interocepción (Eggart et al., 2021). Por lo que en futuros estudios se sugiere considerar el uso del MAIA-2.

Entre los elementos relevantes por considerar en esta investigación, se encuentra la dificultad para reclutar participantes. A pesar de haber recibido alrededor de 120 solicitudes de información, la participación final se redujo al 5.83% de ese grupo. En contraste, la adherencia, con un total de $n=7$, alcanzó un 85.7%. Dadas las características de la profesión, es común que profesoras y profesores experimenten agotamiento (Agyapong et al., 2022b; Mijakoski et al., 2022) estrés (Agyapong et al., 2022b), lo que podría representar un obstáculo para agregar una actividad extralaboral a su agenda semanal. Además, la duración de 8 semanas de la investigación también podría haber tenido efectos negativos en el reclutamiento de participantes.

Este estudio presenta limitaciones relevantes. Su tamaño muestral lo deja en un contexto de estudio piloto, donde la mayor parte de la interpretación de resultados fue realizada en base a criterios de tamaños de efecto y p-valores <0.2 , considerando que el estudio presentó un bajo

poder estadístico. En ese sentido, existe una alta probabilidad de tener falsos negativos, y la validez externa de los resultados es cuestionable. Como consideración para el futuro, el análisis de datos podría efectuarse con estadística bayesiana para muestras pequeñas. Esto podría ayudar a estabilizar las estimaciones y reducir la variabilidad. Pese a lo señalado, los resultados iniciales son prometedores, y apoyan la necesidad de pasar a una etapa de estudio con una muestra más extensa. Los principales desafíos que quedan tienen relación con el proceso de reclutamiento, que fue el elemento que limitó fuertemente la versión actual del estudio.

5. Perspectiva del componente de innovación y transferencia

En Chile se observa un creciente interés en el bienestar personal y la salud integral. Las prácticas de movimiento holístico, como Feldenkrais, Body-Mind Movement, Danza Movimiento/Terapia y Biodanza, a menudo se asocian con la mejora de la salud, la reducción del estrés y el bienestar general, lo que las hace atractivas para personas interesadas en ellas, sin embargo, los círculos sociales en que estas prácticas penetran son reducidos. Dentro de la oferta, se encuentran talleres, seminarios, workshops y clases regulares, además de formación especializada por medio de diplomados y certificaciones anidadas en instituciones de educación superior, fundaciones, entre otras. En relación con la demanda, es variada y en general las ciudades más grandes presentan mayor disponibilidad de oferta, mientras que en localidades pequeñas hay escasez de estos servicios. En lo que respecta a mi conocimiento actual, no existen capacitaciones en PMH en los lugares de trabajo de docentes; este sería un nicho de negocio aún no explotado.

5.1. Propuesta de modelo de negocios

El modelo de negocios del servicio prestado por Movimiento Creativo-Consciente se puede entender como parte de la oferta de una industria de talleres de crecimiento y desarrollo, más específicamente, de PMH, enfocado en docentes de los colegios y escuelas del país. El análisis presentado se desarrolló en el contexto de los distintos ámbitos del modelo, los cuales en este caso son: Oferta de Valor, Consumidor, Canales de comunicación y entrega del servicio, Actividades y operación inicial, Participantes del modelo, para finalizar con la perspectiva del Impacto económico y social.

5.1.1 Oferta de valor

La diferenciación en el mercado de MCC estará dada por la forma de entrega del servicio, hasta ahora innovadora e inexistente en el mercado. Se apostará, en este contexto, a posicionar la marca y el servicio a través del apalancamiento de tres drivers de valor: Navegar río arriba, Innovación y Alta calidad de la oferta.

El primer driver del modelo de negocios propone la agregación de valor a través de “navegar río arriba”, es decir, hacer de este servicio uno imprescindible en la cadena de valor de la organización, de manera de anquilosarlo funcionalmente a las organizaciones educativas, penetrando de menos a más en las mismas, y con ello aumentando de manera significativa el Customer engagement. La vía para lograr este cometido radica en un proceso continuo o iterativo de interiorizarse en las necesidades específicas de cada establecimiento educativo para incorporar soluciones atinentes a esos requerimientos, por ejemplo, aportando a disminuir las cifras de licencias médicas de profesores, mejorando resultados en encuestas de clima laboral, entre otras opciones.

Lo anterior se relaciona con el segundo driver, el de innovación, centrando la diferenciación del servicio en la facilitación del acceso y la adherencia a la experiencia del usuario al llevarla al lugar de trabajo (Vergeer & Klepac-Pogrmilovic, 2021): “la provisión es una condición esencial para la participación en prácticas de movimiento holístico”. Además, este componente de innovación se potenciará a través del posicionamiento de la marca, registrando el método MCC con efectividad basada en evidencia científica en el incremento de bienestar. Esta innovación se orienta en aportar a la resolución del problema de salud mental

de los docentes al acercar el servicio a los lugares de trabajo, promoviendo la participación en prácticas encarnadas para mejorar el bienestar. Con lo anterior, se genera un círculo virtuoso entre esta dedicación y sensación de exclusividad del consumidor o cliente, y el crecimiento del programa MCC al interior del colegio. El tercer generador de valor en la propuesta de MCC, es la alta calidad de su oferta, ya que quienes imparten los talleres y programas no sólo cuentan con un curriculum y una vasta experiencia en este tipo de actividades, sino que están altamente capacitados en la visión estratégica del programa y de los alcances del proyecto. Este punto se desarrollará con mayor profundidad más adelante.

5.1.2 Consumidor

Analizando al consumidor y el mercado potencial del negocio, y basado en el modelo TAM, SAM, SOM, se desprende lo siguiente:

a. El mercado total alcanzable o TAM (*Total Addressable Market*), es decir, aquel segmento de mercado relevante para este servicio, compuesto por todos los profesores activos en colegios y escuelas del país, es de 251.380 personas. Esto, tomando como referencia la estadística más actualizada (Centro de Estudios, 2022), que corresponde al total nacional de cargos principales de docentes (Tabla 6).

Tabla 6. Distribución de Cargos por región, 2021.

Región	N° de docentes	% del total
Región de Arica y Parinacota	3.531	1,4%
Región de Tarapacá	4.607	1,8%
Región de Antofagasta	7.918	3,1%
Región de Atacama	4.308	1,7%
Región de Coquimbo	12.559	5,0%
Región de Valparaíso	26.878	10,7%
Región Metropolitana	84.680	33,7%
Región de O'Higgins	13.739	5,5%
Región del Maule	17.336	6,9%
Región del Ñuble	8.631	3,4%
Región del Biobío	25.505	10,1%
Región de la Araucanía	16.475	6,6%
Región de Los Ríos	6.638	2,6%
Región de Los Lagos	13.901	5,5%
Región de Aysén	2.079	0,8%
Región de Magallanes	2.595	1,0%
Total	251.380	100,0%

b. El SAM (*Serviceable Addressable Market*) o mercado al que se le prestará potencialmente el servicio, es un submercado del TAM y presenta una manera más realista de mirar al segmento objetivo del servicio, el cual se verá afectado principalmente por variables del tipo género y geográfico. La primera, dada la evidencia empírica, y la segunda, por los obstáculos económicos y logísticos que presenta la prestación de servicio en lugares rurales versus los urbanos. En base a esto, se presentan dos tablas (Tabla 7 y Tabla 8) que muestran el mercado total potencial segmentado tanto por género como por ubicación, separadamente.

A nivel nacional, la distribución de profesores, en zonas urbanas y rurales (Tabla 7):

Tabla 7. Distribución de Cargos principales por región y zona, 2021.

Región	Zona urbana		Zona rural		Total
	N°	%	N°	%	
Región de Arica y Parinacota	3.230	91,5%	301	8,5%	3.531
Región de Tarapacá	3.788	82,2%	819	17,8%	4.607
Región de Antofagasta	7.835	99,0%	83	1,0%	7.918
Región de Atacama	4.127	95,8%	181	4,2%	4.308
Región de Coquimbo	10.799	86,0%	1.760	14,0%	12.559
Región de Valparaíso	25.300	94,1%	1.578	5,9%	26.878
Región Metropolitana	82.008	96,8%	2.672	3,2%	84.680
Región de O'Higgins	10.533	76,7%	3.206	23,3%	13.739
Región del Maule	12.887	74,3%	4.449	25,7%	17.336
Región del Ñuble	6.636	76,9%	1.995	23,1%	8.631
Región del Biobío	22.545	88,4%	2.960	11,6%	25.505
Región de la Araucanía	12.633	76,7%	3.842	23,3%	16.475
Región de Los Ríos	4.782	72,0%	1.856	28,0%	6.638
Región de Los Lagos	10.530	75,7%	3.371	24,3%	13.901
Región de Aysén	1.622	78,0%	457	22,0%	2.079
Región de Magallanes	2.532	97,6%	63	2,4%	2.595
Total	221.787	88,2%	29.593	11,8%	251.380

El modelo de negocios aportará mayores niveles de rentabilidad en un esquema de menores costos en traslados de colegio en colegio, por tanto, el mercado abordable disminuye a 221.787 personas, que corresponde al total de profesores que trabajan en zonas urbanas en Chile.

Los extremos del país también podrían ser subestimadas para el presente análisis, por tratarse de mercados pequeños y que también cuentan con mayores costos asociados a traslado. Dicho esto, y restando a profesores de las regiones Arica y Parinacota, Tarapacá, Aysén y Magallanes, tenemos un número final de 210.615 profesores, que corresponde al 83,8% del TAM. Por otro lado, tenemos la siguiente distribución de docentes por género:

Tabla 8. Distribución de Cargos Principales por sexo, 2021.

Género	N° de docentes 2020	% del total	N° de docentes 2021	% del total	Variación 2020-2021
Hombre	65.821	26,6%	66.061	26,3%	0,4%
Mujer	181.921	73,4%	185.319	73,7%	1,9%
Total	247.742	100,0%	251.380	100,0%	1,5%

Se considera el total de mujeres y su porcentaje respecto al total nacional del año 2021 para el análisis en curso: 73,4% del total de docentes son mujeres (Tabla 8). Ahora bien, arbitrariamente dicho porcentaje se dirige al total de profesores de las regiones escogidas como potencialmente atendibles, entonces el número de personas a atender en este nicho de mercado es de 154.591 (se asume en este ejercicio una distribución normal de la variable Género). En razón a esta demanda potencial se realiza la estimación final de nuestra demanda.

c. El SOM (*Serviceable Obtainable Market*) es una parte aún más pequeña del mercado y representa la porción que una empresa puede capturar en realidad, teniendo en cuenta su estrategia de marketing, ventas y recursos disponibles. Definirá la real cuota de mercado de este análisis.

Contemplando dos elementos importantísimos, a saber, la disponibilidad geográfica y horaria de profesionales que imparten el programa de Movimiento Creativo-Consciente, así como la rentabilización del mismo, que llevará ciertamente a potenciar a aquellas instituciones que deseen dar cabida a los talleres de manera relevante – en términos de alcance y tiempo – en su profesorado, es que el corte de esta porción del mercado, o market share, debiera estar circunscrita a la zona Metropolitana de Santiago, la capital del país, al menos, en un primer momento, ya que el modelo de negocios puede, sin lugar a dudas, ser escalable y ser llevado de manera exitosa a regiones. Sumado a ello y considerando la tabla de Distribución de Cargos (Tabla 6) principales por región y zona, y aplicando el porcentaje de mujeres docentes que participan del mercado laboral, es que llegamos a una participación de mercado realista final de 60.194.

5.1.3 Canales

El análisis de canales debe considerar, principalmente, el tracking o seguimiento de todo el proceso de adquisición y entrega del servicio, siendo capaz de levantar desde allí las necesidades del consumidor. Por tanto, interesa la comunicación no sólo para atraer a un colegio, sino también para la entrega del servicio y el seguimiento post venta del mismo.

Para atraer nuevos clientes, las redes sociales representan un poderoso canal de comunicación con una amplia capacidad de difusión, y el uso de una cuenta de Instagram podría amplificar la difusión de información hacia nuestro público objetivo dando a conocer la propuesta. Una página web haría el acompañamiento informativo a las RR.SS. Por último, para publicitar el servicio de MCC, se puede optar por escoger medios locales y eventos relacionados al mejoramiento de la calidad de vida en las empresas, así como presentaciones a directivos asociados al bienestar del recurso humano dentro de las organizaciones-clientes potenciales.

El canal de entrega del servicio corresponde a un canal presencial, el que puede potencialmente virtualizarse, siguiendo un análisis de necesidades y agenda de quienes imparten el programa para cada institución. También sería ideal que las labores de seguimiento del servicio sean virtuales, mediante encuestas de satisfacción, entrevistas, y otros instrumentos fácilmente digitalizables, y que incluso es conveniente considerarlos desde un comienzo en formatos computacionales para poder tabular y analizar fácilmente la data. Otros canales digitales importantes a ser implementados se debieran considerar para la atención a

clientes finales en una plataforma de agendamiento en línea y encuestas de percepción de los talleres.

5.1.4 Actividades y operación inicial

Un punto de inicio relevante para el modelo de negocios es ofrecer el servicio por medio de un código SENCE para capacitación docente, de manera de facilitar la llegada a las instituciones que comprarán el servicio en análisis. Por otro lado, los establecimientos educativos cuentan con subvenciones que podrían facilitar el pago de este servicio, tal como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) (LEY 20248 Establece ley de subvención escolar preferencial, 2023) que por medio del Sistema de Registro y Certificación de Entidades de Asistencia Técnica Educativa, podrá financiar capacitaciones docentes (Registro y Certificación ATE, 2023).

Los talleres cuentan con un nivel de personalización diferenciadora en el mercado, no obstante, se debe comenzar con una Guía de levantamiento de necesidades para poder atender de la mejor manera al colegio, en el entendido que cada organización es diferente, tiene una variedad de características muy reveladoras en términos de lo que el servicio de MCC puede hacer y cómo puede impactar a la misma.

5.2. Capacidades, equipo, colaboradores y alianzas

Las facilitadoras del programa son identificadas como el principal elemento de aseguramiento de la calidad del servicio de MCC y puntal de las capacidades técnicas del mismo. Ambas

profesionales cuentan con experiencia en el manejo de la enseñanza de prácticas corporeizadas y en relación con la afectividad desde la expresión artística, en la estructuración, organización y manejo de grupos de personas en este tipo de entornos, en la gestión y planificación de sesiones de aprendizaje y logro de competencias y metas específicas, experiencia laboral anterior en establecimientos educativos formales, y por último, grados académicos y certificaciones obtenidas a lo largo de su carrera, facilitando la creación de espacios seguros y horizontales que promueven el desarrollo de habilidades afectivo-corporeizadas. Todo lo anterior otorga seguridad y credibilidad por parte del profesorado y por la directiva de la institución, ésta última la parte contratante. Con respecto a otras capacidades requeridas en el modelo de atención, se observan aquellas capacidades ligadas al Marketing, para la correcta publicidad y posicionamiento de la marca y el servicio; Contabilidad, para el orden financiero-contable del negocio; y capacidades comerciales y estratégicas, que brinda una adecuada gestión del negocio y la visión de dónde ir, dónde crecer, qué decisiones se deben tomar y cuándo, así como de directamente vender los programas de MCC y prospectar el mercado para encontrar nuevas oportunidades comerciales. Por todo lo anterior, será adecuado iniciar con un equipo compuesto por: dos facilitadoras senior, dos junior, una ingeniera comercial encargada de labores de marketing, un ingeniero comercial encargado de labores estratégicas y comerciales y un contador.

Alianzas interesantes de ser contempladas son aquellas que validen el servicio a niveles de experiencia: equipamiento y ropa deportiva o de danza para ofrecer descuentos a clientes, o con otros proveedores de servicios de bienestar, para ofrecer programas conjuntos y potenciar ambos modelos comerciales, con empresas de catering saludable, entre otras opciones.

Es relevante señalar que la proyección en la escalabilidad de esta intervención está dada por la sistematización de las sesiones y la potencial enseñanza de esta progresión a profesionales de la danza que, gracias a su formación académica, cuentan con bagaje en diversos métodos corporeizados, entre ellos, técnicas de danza, improvisación y creación en danza, expresión corporal, técnicas, enfoques y métodos somáticos, teoría del movimiento y un sinnúmero de vivencias encarnadas que les permitiría comprender acabadamente y eficientemente los alcances de la experiencia de aprendizaje. Lo anterior los hará potenciales instructores que podrán ampliar el modelo de atención en análisis.

5.3. Impacto Potencial Económico y Social esperados

Un análisis del impacto económico de un modelo de negocios de talleres Movimiento Creativo-Consciente implica considerar una serie de factores clave ligados al ámbito financiero, los que se desarrollarán a continuación.

5.3.1 Ingresos

Los ingresos provienen de las tarifas de participación en los talleres, que están determinadas por el programa bajo el cual han sido vendidas a la institución. Por tanto, se establecen 3 tipos de servicio:

a. Taller único, que corresponde a solo una sesión de MCC, de un valor de \$80.000 por sesión.

Supuesto: asisten 10 personas, a un precio por persona de \$8.000 por sesión.

b. Programa corto plazo, que corresponde a un conjunto de 8 sesiones, distribuidas en 4 semanas de trabajo, de un valor de \$75.000 por sesión (6% de descuento comparado con el valor de sesión única).

c. Programa largo plazo, que corresponde a una serie de 24 sesiones, distribuidas en 12 semanas de trabajo, de un valor de \$69.000 por sesión (14% de descuento comparado con el valor de sesión única).

Esto nace por la necesidad de establecer tipos de ingresos asociados a esquemas de diferentes plazos y objetivos, no obstante, por la naturaleza de personalización del servicio, éste puede cobrar formas distintas y por lo mismo ingresos diferentes a los expuestos aquí. Por tanto, y de acuerdo al precio por clase, el número de clases ofrecidas y la demanda potencial en la zona de operación, se ha efectuado el siguiente análisis de ingresos por venta de talleres (Tabla 9):

Tabla 9. Análisis de ingresos por venta de talleres.

	N° sesiones	Precio sesión	Descuento	Año 1		Año 2		Año 3	
				N° Clientes	Ingresos	N° Clientes	Ingresos	N° Clientes	Ingresos
Taller único	1	\$ 80.000	-	24	\$ 1.920.000	38,4	\$ 3.379.200	52,8	\$ 5.068.800
Programa corto p	8	\$ 75.000	6%	4	\$ 2.400.000	6,4	\$ 4.224.000	14,08	\$10.137.600
Programa largo p	24	\$ 69.000	14%	2	\$ 3.312.000	3,2	\$ 5.829.120	7,04	\$13.989.888
					\$ 7.632.000		\$13.432.320		\$29.196.288

Según la proyección de ventas desde el año 1 al año 3 de implementación, se observa un crecimiento de casi 5 veces los ingresos anuales por las ventas de los distintos productos, los cuales sólo consideran sesiones de MCC. Esto, dado por el crecimiento de la demanda, impulsada principalmente por acciones concretas de Marketing. Se estimó un crecimiento lineal de un 60% de la demanda del año 1 al año 2, y de un 120% del año 2 al año 3. Además, se ajustaron los ingresos por IPC en un 10% anual (Tabla 9).

5.3.2 Costos

El análisis de costos (Tabla 10) del presente modelo considera:

Costos directos: estos incluyen los salarios de las facilitadoras, y otros costos operativos, como el material didáctico y otros gastos directamente relacionados con la prestación de los talleres, principalmente el costo de traslado de instructoras a los lugares donde se imparten los talleres, todos circunscritos a la Región Metropolitana.

Costos indirectos: se indicaron en el análisis como Costos Administrativos, y corresponden a costos fijos por sesión, lo que considera costos asociados a actividades de marketing y publicidad para promocionar los talleres, mantención de la página web, gastos de oficina, de cuenta corriente empresa, entre otros. Así, asociado a la cantidad de talleres por año, se tiene el siguiente cuadro de costos para los años 1, 2 y 3.

Tabla 10. Proyección de costos para 1er 2do y 3er año.

	N° sesiones	Costos			Año 1		Año 2		Año 3	
		Instructoras	Otros Operat	Administrat	N° Clientes	COSTOS	N° Clientes	COSTOS	N° Clientes	COSTOS
Taller único	1	\$ 30.000	\$ 8.750	\$ 5.000	24	\$ 1.050.000	38,4	\$ 1.680.000	84,48	\$ 3.696.000
Programa corto p	8	\$ 27.000	\$ 7.875	\$ 5.000	4	\$ 1.276.000	6,4	\$ 2.041.600	14,08	\$ 4.491.520
Programa largo p	24	\$ 24.000	\$ 6.300	\$ 5.000	2	\$ 1.694.400	3,2	\$ 2.711.040	7,04	\$ 5.964.288
						\$ 4.020.400		\$ 6.432.640		\$ 14.151.808

5.3.3 Beneficios económicos

El análisis de beneficios o utilidades del negocio (Tabla 11) presenta un comportamiento positivo, en cuanto a la obtención de ganancias desde el primer año, esto beneficiado por el bajo costo fijo del modelo y, en general, a un escenario económico en mejoría y de un buen comportamiento de la demanda por el aumento sostenido de participación de mujeres en actividades

Tabla 11. Utilidades del negocio

	Año 1			Año 2			Año 3		
	INGRESOS	COSTOS	BENEFICIO	INGRESOS	COSTOS	BENEFICIO	INGRESOS	COSTOS	BENEFICIO
Taller único	\$ 1.920.000	\$1.050.000	\$ 870.000	\$ 3.379.200	\$ 1.680.000	\$ 1.699.200	\$ 5.068.800	\$ 3.696.000	\$ 1.372.800
Programa corto p	\$ 2.400.000	\$1.276.000	\$ 1.124.000	\$ 4.224.000	\$ 2.041.600	\$ 2.182.400	\$10.137.600	\$ 4.491.520	\$ 5.646.080
Programa largo p	\$ 3.312.000	\$1.694.400	\$ 1.617.600	\$ 5.829.120	\$ 2.711.040	\$ 3.118.080	\$13.989.888	\$ 5.964.288	\$ 8.025.600
TOTALES	\$ 7.632.000	\$4.020.400	\$ 3.611.600	\$13.432.320	\$ 6.432.640	\$ 6.999.680	\$29.196.288	\$14.151.808	\$15.044.480

Así, al final del primer año de trabajo, se obtiene un beneficio de MM\$3.6 (Tabla 11), lo que alcanza un crecimiento de más de cinco veces esta cifra en dos años. Las utilidades se ven altamente aumentadas en los programas de largo plazo, por tanto una de los desafíos es potenciar ese esquema de venta.

5.3.4 Evaluación de riesgos

Los riesgos en este modelo incluyen una potencial falta o disminución en la demanda, crecimiento y adaptación de la competencia en el mercado, fluctuaciones en los costos de operación, principalmente al costo de las facilitadoras, y eventos imprevistos, como pandemias que afecten la capacidad de ofrecer talleres presenciales. Los riesgos tenderían a minimizarse mediante la diversificación de servicios, incluyendo, por ejemplo, cursos o talleres complementarios en el ámbito del bienestar o la virtualización del servicio.

5.3.5 Impacto social

El modelo de negocios de talleres MCC tienen un impacto positivo en la comunidad al fomentar la cultura, el arte y la actividad física a través del movimiento y consciencia corporal. pudiendo contribuir a la educación y el bienestar de los participantes, especialmente en el caso de talleres bajo el alero de programas de largo plazo, debido a la profundidad del trabajo con los participantes. Asimismo, el impacto social de este servicio podrá ser medido a

través de la satisfacción del cliente y del usuario final, por medio de encuestas de satisfacción. Por otra parte, en lugares donde se cuente con interés y muestra suficiente, podrá iniciarse un nuevo proceso de investigación científica para continuar validando la intervención.

6. Referencias

- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023a). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023b). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022a). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022b). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Arévalo V, A., Fernández LI, B., Hidalgo K, F., Lepe S, Y., Miranda J, C., Núñez R, M., & Reyes J, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223–242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500013>
- Asmundson, G. J. G., Fetzner, M. G., DeBoer, L. B., Powers, M. B., Otto, M. W., & Smits, J. A. J. (2013). LET'S GET PHYSICAL: A CONTEMPORARY REVIEW OF THE ANXIOLYTIC EFFECTS OF EXERCISE FOR ANXIETY AND ITS DISORDERS. *Depression and Anxiety*, 30(4), 362–373. <https://doi.org/10.1002/da.22043>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, J. M. G. (2008). Construct Validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Meditating and Nonmeditating Samples. *Assessment*, 15(3), 329–342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>
- Barragán Olarte, R. (2007). El Eterno Aprendizaje Del Soma: Análisis De La Educación Somática Y La Comunicación Del Movimiento En La Danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 3(1), 105–159. <files/2214/Olarte - EL ETERNO APRENDIZAJE DEL SOMA ANÁLISIS DE LA EDU.pdf>
- Batson, G., & Schwartz, R. E. (2017). El valor de la educación somática en el entrenamiento dancístico reconsiderado a través de una indagación en la planificación de prácticas. *Dossier Somático. A.Dnz*, 2, 194–203. <https://adnz.uchile.cl/index.php/ADNZ/article/view/45068>
- Bockmann, J. O., & Yu, S. Y. (2023). Using Mindfulness-Based Interventions to Support Self-regulation in Young Children: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 693–703. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2>
- BodyMindMovement Chile. (2017). <https://bmmchile.com/bmm>

- Canales, A., Claro, S., Cortés, F., Kuzmanic, D., Undurraga, E., & Valenzuela, J. P. (2023). *Análisis de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia Año 2022: De la apertura universal a la identificación de los efectos de la pandemia y la búsqueda de soluciones Aprendiendo desde la realidad nacional. Informe de Result.*
- Centro de Estudios, M. de Educación. (2022). *Apuntes 22 Variación en la información estadística de los docentes de la educación en desempeño, año 2021.*
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/APUNTES-22_2022_fd01.pdf
- Centro de Integración Cognitivo Corporal.* (n.d.). Retrieved September 20, 2023, from <https://www.cognitivocorporal.cl/sitio/>
- Chappell, K., Redding, E., Crickmay, U., Stancliffe, R., Jobbins, V., & Smith, S. (2021). The aesthetic, artistic and creative contributions of dance for health and wellbeing across the lifecourse: a systematic review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 16*(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1950891>
- Christensen, J. F., Vartanian, M., Sancho-Escanero, L., Khorsandi, S., Yazdi, S. H. N., Farahi, F., Borhani, K., & Gomila, A. (2021). A Practice-Inspired Mindset for Researching the Psychophysiological and Medical Health Effects of Recreational Dance (Dance Sport). *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588948>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385–396. <http://www.jstor.org/stable/2136404>
- Cortes, L. C., Grinspun, N., Medina, S., & Oyarzún, C. H. (2020a). El cuerpo como dispositivo didáctico en la formación inicial docente en artes visuales para enseñanza secundaria. *Eari. Educación Artística. Revista De Investigación, 11*, 54. <https://doi.org/10.7203/eari.11.17013>
- Cortes, L. C., Grinspun, N., Medina, S., & Oyarzún, C. H. (2020b). El cuerpo como dispositivo didáctico en la formación inicial docente en artes visuales para enseñanza secundaria. *Eari. Educación Artística. Revista de Investigación, 11*, 54. <https://doi.org/10.7203/eari.11.17013>
- Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in Cognitive Sciences, 19*(9), 515–523. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.001>
- de Freitas, E., Ferrara, F., & Ferrari, G. (2019). The coordinated movements of collaborative mathematical tasks: the role of affect in transindividual sympathy. *ZDM, 51*(2), 305–318. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1007-4>
- Deng, X., Zhang, J., Hu, L., & Zeng, H. (2019). Neurophysiological evidences of the transient effects of mindfulness induction on emotional processing in children: An ERP study. *International Journal of Psychophysiology, 143*, 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.06.014>
- Díaz, Darío, Rodríguez-Carvajal, Raquel, Blanco, Amalio, Moreno-Jiménez, Bernardo, Gallardo, Ismael, Valle, C. y D. D. van . (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18* (3), 572–577.
- Dimonte, V., Luciani, M., Conti, A., Malinverni, E., Clari, M., Campagna, S., & Garrino, L. (2021a). Nursing students' perspectives of dance movement therapy to learn relational skills: A qualitative description study. *Nurse Education Today, 97*(July 2020), 104697. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104697>

- Dimonte, V., Luciani, M., Conti, A., Malinverni, E., Clari, M., Campagna, S., & Garrino, L. (2021b). Nursing students' perspectives of dance movement therapy to learn relational skills: A qualitative description study. *Nurse Education Today*, *97*, 104697. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104697>
- Eggart, M., Todd, J., & Valdés-Stauber, J. (2021). Validation of the Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA-2) questionnaire in hospitalized patients with major depressive disorder. *PLOS ONE*, *16*(6), e0253913. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253913>
- Fischman, D. (2006). *“La mejora de la capacidad empática en profesionales de la salud y la educación a través de talleres de Danza Movimiento Terapia”* [Tesis Doctoral, Universidad de Palermo]. <http://hdl.handle.net/10226/1770>
- Fong Yan, A., Copley, S., Chan, C., Pappas, E., Nicholson, L. L., Ward, R. E., Murdoch, R. E., Gu, Y., Trevor, B. L., Vassallo, A. J., Wewege, M. A., & Hiller, C. E. (2018). The Effectiveness of Dance Interventions on Physical Health Outcomes Compared to Other Forms of Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, *48*(4), 933–951. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0853-5>
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2014a). *La mente fenomenológica* (Alianza Editorial, Ed.).
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2014b). *La mente fenomenológica* (Alianza Editorial, Ed.).
- García-Callao, L., Aenishänslin, B., & Rodríguez-Jiménez, R. M. (2022). From the inside: Dancing between burnout and engagement in a prison. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, *24*(2), 48–55. <https://doi.org/10.18176/resp.00050>
- Goldstein, T. R., Thompson, B. N., & Kanumuru, P. (2022). Do embodiment and fictionality affect young children's learning? *Journal of Experimental Child Psychology*, *213*, 105275. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105275>
- Gonzalez-Grandón, X., & Froese, T. (2018). Grounding 4E Cognition in Mexico: introduction to special issue on spotlight on 4E Cognition research in Mexico. *Adaptive Behavior*, *26*(5), 189–198. <https://doi.org/10.1177/1059712318791633>
- Gu, J., Strauss, C., Crane, C., Barnhofer, T., Karl, A., Cavanagh, K., & Kuyken, W. (2016). Examining the factor structure of the 39-item and 15-item versions of the Five Facet Mindfulness Questionnaire before and after mindfulness-based cognitive therapy for people with recurrent depression. *Psychological Assessment*, *28*(7), 791–802. <https://doi.org/10.1037/pas0000263>
- Gujing, L., Hui, H., Xin, L., Lirong, Z., Yutong, Y., Guofeng, Y., Jing, L., Shulin, Z., Lei, Y., Cheng, L., & Dezhong, Y. (2019). Increased Insular Connectivity and Enhanced Empathic Ability Associated with Dance/Music Training. *Neural Plasticity*, *2019*, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2019/9693109>
- Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa M, A., Garrido, L., & Leiva, J. (2014). Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena. *Terapia Psicológica*, *32*(1), 19–29. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100002>
- Hagermoser Sanetti, L. M., Boyle, A. M., Magrath, E., Cascio, A., & Moore, E. (2021a). Intervening to Decrease Teacher Stress: a Review of Current Research and New Directions.

- Contemporary School Psychology*, 25(4), 416–425.
<https://doi.org/10.1007/s40688-020-00285-x>
- Hagermoser Sanetti, L. M., Boyle, A. M., Magrath, E., Cascio, A., & Moore, E. (2021b). Intervening to Decrease Teacher Stress: a Review of Current Research and New Directions. *Contemporary School Psychology*, 25(4), 416–425.
<https://doi.org/10.1007/s40688-020-00285-x>
- Henderson, C., & Dancy, M. H. (2007). Barriers to the use of research-based instructional strategies: The influence of both individual and situational characteristics. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 3(2).
<https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.3.020102>
- Hickman, B., Pourkazemi, F., Pebdani, R. N., Hiller, C. E., & Fong Yan, A. (2022). Dance for Chronic Pain Conditions: A Systematic Review. *Pain Medicine*, 23(12), 2022–2041.
<https://doi.org/10.1093/pm/pnac092>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559.
<https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Im, S. (2017). *What Is Measured by Self-report Measures of Mindfulness?: Conceptual and Measurement Issues* (pp. 215–235). https://doi.org/10.1007/978-3-319-54595-0_17
- Irarrazaval, M., Norambuena, P., Montenegro, C., Toro-Devia, O., Vargas, B., & Caqueo-Urizar, A. (2021). Public Policy Responses to Address the Mental Health Consequences of the COVID-19 Pandemic: Evidence From Chile. *Frontiers in Public Health*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.590335>
- Janssen, M., Heerkens, Y., Kuijer, W., van der Heijden, B., & Engels, J. (2018). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on employees' mental health: A systematic review. *PLOS ONE*, 13(1), e0191332. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191332>
- Karkou, V., Aithal, S., Zubala, A., & Meekums, B. (2019). Effectiveness of Dance Movement Therapy in the Treatment of Adults With Depression: A Systematic Review With Meta-Analyses. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00936>
- Khalsa, S. S., Adolphs, R., Cameron, O. G., Critchley, H. D., Davenport, P. W., Feinstein, J. S., Feusner, J. D., Garfinkel, S. N., Lane, R. D., Mehling, W. E., Meuret, A. E., Nemeroff, C. B., Oppenheimer, S., Petzschner, F. H., Pollatos, O., Rhudy, J. L., Schramm, L. P., Simmons, W. K., Stein, M. B., ... Zucker, N. (2018). Interoception and Mental Health: A Roadmap. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 3(6), 501–513.
<https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2017.12.004>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Khoury, B., Vergara, R. C., & Spinelli, C. (2022a). Interpersonal Mindfulness Questionnaire: Scale Development and Validation. *Mindfulness*, 13(4), 1007–1031.
<https://doi.org/10.1007/s12671-022-01855-1>

- Khoury, B., Vergara, R. C., & Spinelli, C. (2022b). Interpersonal Mindfulness Questionnaire: Scale Development and Validation. *Mindfulness*, *13*(4), 1007–1031. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01855-1>
- Khoury, B., Vergara, R. C., Spinelli, C., & Sadowski, I. (2023). Embodied Mindfulness Questionnaire (EMQ). In *Handbook of Assessment in Mindfulness Research* (pp. 1–14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77644-2_74-1
- Koch, S. C., Caldwell, C., & Fuchs, T. (2013). On body memory and embodied therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, *8*(2), 82–94. <https://doi.org/10.1080/17432979.2013.775968>
- Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., & Beelmann, A. (2019). Effects of Dance Movement Therapy and Dance on Health-Related Psychological Outcomes. A Meta-Analysis Update. *Frontiers in Psychology*, *10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01806>
- Kontra, C., Lyons, D. J., Fischer, S. M., & Beilock, S. L. (2015). Physical Experience Enhances Science Learning. *Psychological Science*, *26*(6), 737–749. <https://doi.org/10.1177/0956797615569355>
- Kyokai, B. D. (1978). *The Teaching of Buddha*. www.bdk.or.jp
- Laird, K. T., Vergeer, I., Hennelly, S., & Siddarth, P. (2021). Conscious dance: Perceived benefits and psychological well-being of participants. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, *44*(July), 101440. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2021.101440>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiència. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, *19*, 87–112. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Le Rhun, A., Caillet, P., Lebeauvin, M., Duval, M., Guilmault, L., Anthoine, E., Borghi, G., Leclère, B., & Moret, L. (2023). Mind–body and art therapies impact on emotional regulation in patients with chronic diseases: a pragmatic mixed-methods randomized controlled trial. *BMC Complementary Medicine and Therapies*, *23*(1), 344. <https://doi.org/10.1186/s12906-023-04173-8>
- LEY 20248 ESTABLECE LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL. (n.d.). 2008.
- Lizana, P. A., & Lera, L. (2022). Depression, Anxiety, and Stress among Teachers during the Second COVID-19 Wave. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(10), 5968. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105968>
- López, V., Álvarez, J. P., Morales, M., & Rosales, C. (2022). *Retorno presencial a clases: Recomendaciones para la promoción del bienestar socioemocional y la prevención de la violencia escolar*.
- López-Rodríguez, M. M., Baldrich-Rodríguez, I., Ruiz-Muelle, A., Cortés-Rodríguez, A. E., Lopezosa-Esteba, T., & Roman, P. (2017). Effects of Biodanza on Stress, Depression, and Sleep Quality in University Students. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, *23*(7), 558–565. <https://doi.org/10.1089/acm.2016.0365>
- Lutz, Antoine, J. D. D. & R. J. Davidson. (2007). *Meditation an Neuroscience of Consciousness: An Introduction* (P. Zelazo,).
- Ma, K., Liang, L., Chutiyami, M., Nicoll, S., Khaerudin, T., & Ha, X. Van. (2022). COVID-19 pandemic-related anxiety, stress, and depression among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Work*, *73*(1), 3–27. <https://doi.org/10.3233/WOR-220062>

- Marmeleira, J., & Duarte Santos, G. (2019). Do Not Neglect the Body and Action: The Emergence of Embodiment Approaches to Understanding Human Development. In *Perceptual and Motor Skills* (Vol. 126, Issue 3). <https://doi.org/10.1177/0031512519834389>
- Marquez, D. X., Wilbur, J., Hughes, S., Wilson, R., Buchner, D. M., Berbaum, M. L., McAuley, E., Aguiñaga, S., Balbim, G. M., Vásquez, P. M., Marques, I. G., Wang, T., & Kaushal, N. (2022). BAILA: A Randomized Controlled Trial of Latin Dancing to Increase Physical Activity in Spanish-Speaking Older Latinos. *Annals of Behavioral Medicine*, 56(12), 1231–1243. <https://doi.org/10.1093/abm/kaac009>
- Mehling, W. E., Acree, M., Stewart, A., Silas, J., & Jones, A. (2018). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness, Version 2 (MAIA-2). *PLOS ONE*, 13(12), e0208034. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208034>
- Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E., & Stewart, A. (2012). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PLoS ONE*, 7(11), e48230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230>
- Miguel, C., Amarnath, A., Akhtar, A., Malik, A., Baranyi, G., Barbui, C., Karyotaki, E., & Cuijpers, P. (2023). Universal, selective and indicated interventions for supporting mental health at the workplace: an umbrella review of meta-analyses. *Occupational and Environmental Medicine*, 80(4), 225–236. <https://doi.org/10.1136/oemed-2022-108698>
- Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F., & Canu, I. G. (2022). Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
- Millman, L. S. M., Terhune, D. B., Hunter, E. C. M., & Orgs, G. (2021a). Towards a neurocognitive approach to dance movement therapy for mental health: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(1), 24–38. <https://doi.org/10.1002/cpp.2490>
- Millman, L. S. M., Terhune, D. B., Hunter, E. C. M., & Orgs, G. (2021b). Towards a neurocognitive approach to dance movement therapy for mental health: A systematic review. In *Clinical Psychology and Psychotherapy* (Vol. 28, Issue 1). <https://doi.org/10.1002/cpp.2490>
- Mipham, S. (2003). *Turning de Mind into Ally*. The Berkley Publishing Group.
- Morand, F. (2017). En torno a conceptos generales que definen la Somática. *Revista A.DNZ, Núm 2. Facultad de Artes, Universidad de Chile*, 230–235. <https://adnz.uchile.cl/index.php/ADNZ/article/view/45074>
- Moratelli, J. A., Veras, G., Lyra, V. B., Silveira, J. da, Colombo, R., & de Azevedo Guimarães, A. C. (2023). Evidence of the Effects of Dance Interventions on Adults Mental Health: A Systematic Review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 1089313X2311780. <https://doi.org/10.1177/1089313X231178095>
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>

- Petrosini, L., Picerni, E., Termine, A., Fabrizio, C., Laricchiuta, D., & Cutuli, D. (2022). The Cerebellum as an Embodying Machine. *The Neuroscientist*, 107385842211201. <https://doi.org/10.1177/10738584221120187>
- Phuphanich, M. E., Droessler, J., Altman, L., & Eapen, B. C. (2020). Movement-Based Therapies in Rehabilitation. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 31(4), 577–591. <https://doi.org/10.1016/j.pmr.2020.07.002>
- Porter, B., Oyanadel, C., Sáez-Delgado, F., Andaur, A., & Peñate, W. (2022). Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions in Child-Adolescent Population: A Developmental Perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 1220–1243. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080085>
- Reca, M. (2005). *Qué es Danza/movimiento terapia El cuerpo en danza* (1ª edición). Grupo Editorial Lumen.
- Reed, C. L., Moody, E. J., Mgrublian, K., Assaad, S., Schey, A., & McIntosh, D. N. (2020). Body Matters in Emotion: Restricted Body Movement and Posture Affect Expression and Recognition of Status-Related Emotions. *Frontiers in Psychology*, 11(August). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01961>
- Registro y Certificación ATE*. (n.d.). <https://registroycertificacionate.mineduc.cl/>
- Restrepo, J., & Lemos, M. (2021). Addressing psychosocial work-related stress interventions: A systematic review. *Work*, 70(1), 53–62. <https://doi.org/10.3233/WOR-213577>
- Rodríguez-Jiménez, R. M., Carmona, M., García-Merino, S., Díaz-Ureña, G., & Lara Bercial, P. J. (2022). Embodied Learning for Well-Being, Self-Awareness, and Stress Regulation: A Randomized Trial with Engineering Students Using a Mixed-Method Approach. *Education Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/educsci12020111>
- Rodríguez-Jiménez, R.-M., Carmona, M., García-Merino, S., Díaz-Rivas, B., & Thuissard-Vasallo, I. J. (2022). Stress, subjective wellbeing and self-knowledge in higher education teachers: A pilot study through bodyfulness approaches. *PLOS ONE*, 17(12), e0278372. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278372>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Schroeder, K., Ratcliffe, S. J., Perez, A., Earley, D., Bowman, C., & Lipman, T. H. (2017). Dance for Health: An Intergenerational Program to Increase Access to Physical Activity. *Journal of Pediatric Nursing*, 37, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.07.004>
- Schwartz, R. E. (2017). El espacio entre la danza y la somática. *Dossier Somático. A.Dnz*, 204–211. <https://revistaderechopublico.uchile.cl/index.php/ADNZ/article/view/45070>
- Sheets-Johnstone, M. (2011). Embodied minds or mindful bodies? A question of fundamental, inherently inter-related aspects of animation. *Subjectivity*, 4(4), 451–466. <https://doi.org/10.1057/sub.2011.21>
- Shephard, R. J. (1988). PAR-Q, Canadian Home Fitness Test and Exercise Screening Alternatives. *Sports Medicine*, 5(3), 185–195. <https://doi.org/10.2165/00007256-198805030-00005>
- Stains, M., Harshman, J., Barker, M. K., Chasteen, S. V., Cole, R., DeChenne-Peters, S. E., Eagan, M. K., Esson, J. M., Knight, J. K., Laski, F. A., Levis-Fitzgerald, M., Lee, C. J., Lo, S.

- M., McDonnell, L. M., McKay, T. A., Michelotti, N., Musgrove, A., Palmer, M. S., Plank, K. M., ... Young, A. M. (2018). Anatomy of STEM teaching in North American universities. *Science*, 359(6383), 1468–1470. <https://doi.org/10.1126/science.aap8892>
- Stathopoulou, G., Powers, M. B., Berry, A. C., Smits, J. A. J., & Otto, M. W. (2006). Exercise Interventions for Mental Health: A Quantitative and Qualitative Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(2), 179–193. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2006.00021.x>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- The American Dance Therapy Association*. (n.d.). Retrieved June 3, 2023, from <https://adta.memberclicks.net/>
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- Toro Araneda, R., & Toro Acuña, C. (2019). *Neurobiología y Biodanza* (2da edició). Editorial Cuarto Propio.
- Tralma, D. (2022). *La otra cara del regreso a clases: licencias médicas de profesores crecieron hasta un 353% en la Región Metropolitana*.
- Tran, C., Smith, B., & Buschkuehl, M. (2017). Support of mathematical thinking through embodied cognition: Nondigital and digital approaches. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0053-8>
- Trungpa, C. (1991). *Shambhala : The Sacred Path of the Warrior*. Shambhala Publications.
- Varela, Francisco; Thompson, Evan; Rosch, E. (1997). *DE CUERPO PRESENTE Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (segunda ed).
- Vendramin, B., Bergamin, M., Gobbo, S., Cugusi, L., Duregon, F., Bullo, V., Zaccaria, M., Neunhaeuserer, D., & Ermolao, A. (2016). Health Benefits of Zumba Fitness Training: A Systematic Review. *PM&R*, 8(12), 1181–1200. <https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2016.06.010>
- Vergeer, I., Johansson, M., & Cagas, J. Y. (2021). Holistic movement practices – An emerging category of physical activity for exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 53(June 2020). <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101870>
- Vergeer, I., & Klepac-Pogrmilovic, B. (2021). Diversification of physical activities: An exploration of provision characteristics of holistic movement practices in a large Australian city. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph181910365>
- Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61(3), 227–239. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.227>
- Wells, A. (2002). Emotional disorders and metacognition: innovative cognitive therapy. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 9(2), 246–247. <https://doi.org/10.1046/m.1365-2850.2002.00006.x>
- Wesner, A., & Chen, T.-Y. (2020). Developing Physical Assessment Skills in Pharmacy Students through Participation in a Creative Movement Workshop: An Interdisciplinary Study between Pharmacy and Dance. *Pharmacy*, 8(3), 142. <https://doi.org/10.3390/pharmacy8030142>

Yates, John; Immergut, Matthew & Graves, J. (2007). *The Mind Illuminated: A Complete Meditation Guide Integrating Buddhiste Wisdom and Brain Science for Greater Mindfulness*. (Simon & Schuster, Ed.; Second Edi).