



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mindfulness. ¿Una nueva herramienta educativa? / Mindfulness. A new educational tool?

GRADO DE PEDAGOGÍA

Alumna

Laura Yúfera Fernández

Tutor

Pablo Daniel Franco Caballero

Curso 2020/2021

Convocatoria ordinaria de Junio 2021

Málaga, 2021

Resumen: Mindfulness, traducido en Español como atención o conciencia plena, se ha utilizado frecuentemente en el ámbito clínico, pero en los últimos años se ha extendido ampliamente su práctica al ámbito educativo. En este sentido, el presente trabajo aborda desde un punto de vista teórico el concepto de mindfulness, sus antecedentes, su evolución a lo largo de los años y las ventajas que conlleva su inclusión en el ámbito educativo. Para ello, primero se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el estado actual de la cuestión y, posteriormente, se ha diseñado un proyecto dirigido al profesorado que profundiza en los beneficios que les aporta la práctica habitual de mindfulness en su día a día, tanto a nivel profesional como personal. Concluyo afirmando que mindfulness posee un gran potencial en el ámbito educativo, pero es necesario aumentar la investigación sobre el mismo e indagar en las dificultades que implica su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Mindfulness, Atención plena, Meditación, Relajación, Educación, Profesorado

Abstract: Mindfulness, translated into Spanish as full attention or awareness, has been frequently used in the clinical field, but in recent years it has widely extended its practice to the educational field. In this sense, the present work approaches from a theoretical point of view the concept of mindfulness, its background, its evolution over the years and the advantages that its inclusion in the educational field entails. To this end, a literature review has been carried out on the current state of the matter and, subsequently, a project has been designed aimed at teachers that delves into the benefits that bring them the usual practice of mindfulness in their day to day, both professionally and personally. I conclude by stating that mindfulness has great potential in the educational field, but it is necessary to increase research on it and investigate the difficulties involved in its inclusion in the teaching-learning process.

Keywords: Mindfulness, Full attention, Meditation, Relaxation, Education, Faculty

Índice

1. Introducción	6
2. Revisión crítica y argumentada de los aprendizajes producidos durante el prácticum (I y II).....	7
3. Marco teórico.....	9
4. Resumen del proyecto de intervención.....	12
5. Evaluación del proyecto de intervención.....	14
6. Propuestas de mejoras de la intervención.....	14
6.1. Diseño	14
6.1.1. Objetivos.....	15
6.1.2. Contenidos	15
6.1.3. Metodología.....	16
6.1.4. Temporalización.....	17
6.1.5. Recursos	19
6.1.6. Actividades.....	20
6.1.7. Evaluación.....	24
7. Conclusiones	27
8. Referencias.....	29
9. Anexos.....	32
9.1. Anexo I: Listado de situaciones y sentimientos	32
9.2. Anexo II: Ejemplos de casos.....	33
9.3. Anexo III: Fichas de dominó personalizadas.....	34

9.4.	Anexo IV: Cuestionario de las cinco facetas de mindfulness (FFMQ).....	36
9.5.	Anexo V: Escala de Estrés Percibido (PSS).....	50
9.6.	Anexo VI: Cuestionario arteterapia.....	54

1. Introducción

A lo largo de los últimos años ha crecido exponencialmente el número de publicaciones acerca de mindfulness. A pesar de que la mayoría de ellas están enfocadas en la investigación de sus beneficios en el ámbito clínico, se ha comenzado a extender aquellos enfocados en evaluar los efectos de programas internacionales y nacionales dirigidos tanto al profesorado como a los estudiantes que componen todo el sistema educativo. Con frecuencia se pueden ver anuncios de cursos y programas sobre mindfulness publicitados en las redes sociales y los medios de comunicación, así como han proliferado empresas que ofertan dicha formación con certificación propia. Sin embargo, esta rápida revolución en torno a mindfulness hace surgir dudas sobre la validez que puede existir en un ámbito específico como es el educativo.

En primer lugar, en este trabajo se ofrece una revisión del concepto mindfulness, pues han sido muchos los autores que han estudiado su evolución a lo largo de los años (Brown y Ryan, 2003; González, 2016; Simón, 2007). Sin embargo, sigue sin existir en la actualidad una definición unificada de mindfulness, por lo que la definición que ha sido adoptada ampliamente por mayoría ha sido aquella que entiende mindfulness como la práctica de enfocar intencionalmente la atención en el momento presente sin elaborar juicios de valor (Kabat-Zinn, 1990).

En segundo lugar, se exponen brevemente algunos de los programas de mindfulness que han sido desarrollados para el profesorado a nivel internacional y también nacional, concretamente en España. Estos programas han demostrado la obtención de los beneficios que se han descrito anteriormente e incluso añaden otro tipo de ventajas que les son proporcionadas a los estudiantes.

En tercer lugar, se ha diseñado un proyecto sobre mindfulness enfocado específicamente en el contexto educativo, de modo que les pueda servir a aquellos centros educativos que quieran introducir su práctica en las aulas o deseen perfeccionar o complementar con los programas ya existentes. Dicho proyecto centra su atención sobre el profesorado ya que, si se realiza una intervención con el profesorado, se pueden conseguir a su vez mejoras en el alumnado y, del mismo modo, en el sistema educativo, pues docentes y estudiantes se encuentran en continua interacción.

Entre los numerosos beneficios que estos programas de mindfulness proporcionan al profesorado, lo más destacados son: mayor sensación de bienestar,

reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión, mejora de la autoestima y mayor regulación emocional (Águila, 2020; López-Hernández, 2016; Modrego et al., 2016; Moscoso, 2019; Palomero y Valero, 2016).

Para finalizar, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tras la revisión bibliográfica, el proceso de rediseño del proyecto con las nuevas mejoras y su posterior análisis y reflexión para la redacción del presente trabajo.

2. Revisión crítica y argumentada de los aprendizajes producidos durante el prácticum (I y II)

En lo que se refiere al prácticum I, realizado de forma presencial en un departamento de orientación, aprendí sobre todo a manejar una diversa variedad de instrumentos de diagnóstico. Mi experiencia allí se resumía sobre todo en pasar pruebas diagnósticas a alumnado con sospechas de altas capacidades o con sospechas de problemas en el área de lenguaje para más tarde corregirlas y obtener los datos necesarios para llevar a cabo una evaluación junto a mi tutor profesional. Aprendí a tener iniciativa en aquellos momentos en los que mi tutor profesional no podía estar conmigo, por lo que me encargaba de aquellas tareas que quedaban a medio terminar y que no requerían de su supervisión. Pude poner en práctica los conocimientos que tenía sobre diseño de actividades preparando, diseñando y llevando a cabo un taller sobre igualdad y coeducación con el alumnado de secundaria al que mi tutor le impartía una asignatura sobre violencia de género.

Del mismo modo, aprendí a realizar tareas para las cuales no se nos forma en la facultad y que también son parte del trabajo diario de un pedagogo en un centro escolar, como son: tomar nota de las entrevistas con el alumnado, redactar informes para otros profesionales tras realizar una intervención pedagógica, revisión de expedientes de alumnado, actualización de base de datos del centro, etc. También ayudé a un estudiante extranjero que no hablaba nada de español a comprender un poco mejor nuestro idioma y le apoyaba con un cuaderno de ejercicios que le había dado el centro para ir realizando. Además, tuve la suerte de poder tener al menos una experiencia en cada etapa educativa (salvo infantil) porque el departamento de orientación contaba con cinco orientadores, cada uno enfocado en una etapa educativa, y todos me permitieron acompañarlos alguna vez en sus funciones. Finalmente, antes de acabar mis prácticas allí me ofrecieron continuar como voluntaria siendo profesora sombra de un alumno de

secundaria con autismo, lo cual acepté encantada porque me permitía ver la realidad del aula desde otro punto de vista. Sin embargo, me incorporé como voluntaria mi primer día y justo coincidió que se decretó el inicio del Estado de Alarma a causa de la pandemia, por lo que no pude disfrutar de la experiencia. Fueron unas prácticas de mucho trabajar porque siempre había algo que hacer en el despacho y, precisamente por la variedad de cosas por hacer que había, me encantaba estar allí. Considero que fueron mis mejores prácticas en cuanto a lo profesional se refiere sin duda alguna.

En contraposición, si bien he aprendido también mucho en mi segundo prácticum, la experiencia no ha sido en absoluto tan satisfactoria como la del primer prácticum. Ha influido mucho en ello que hayan sido completamente online desde el primer momento y que la formación en ella se haya enfocado simplemente a una reunión semanal en la que veíamos un módulo específico y se nos explicaba acerca de cómo trabajaban en el centro ese aspecto. Sin embargo, esta experiencia me ha enseñado a ser consciente de las dificultades que presenta la no presencialidad en el entorno de trabajo y lo complejo de adaptarse de un día para otro al ámbito virtual.

Pude estar presente en cursos de formación impartidos para docentes, observando la forma en la que estos se llevan a cabo y pudiendo reflexionar sobre la manera en la que participan y comparten sus experiencias con los demás los profesores asistentes. También he podido asistir a formación diseñada por organismos públicos como por ejemplo la impartida en colaboración con el Ayuntamiento de Málaga, lo que me ha permitido ser más consciente acerca de los temas más problemáticos que afectan a los centros educativos en la actualidad y las necesidades formativas que más demandan.

Además, he aprendido a realizar proyectos para los cuales era necesario un alto nivel de conocimiento legislativo, por lo que he tenido que realizar investigaciones previamente para luego poder consultar las posibles dudas a mi tutora profesional. Esto me ha hecho más autónoma en mi proceso de enseñanza-aprendizaje y también me ha ayudado a mejorar mi comunicación con los compañeros, pues nos ayudábamos unos a otros cuando alguno no sabía cómo hacer alguna de las tareas que habían sido propuestas. Sobre todo, lo que más valoro de este prácticum es haber podido conocer otra realidad completamente distinta a la que había conocido con anterioridad, por lo que ha sido muy gratificante la experiencia a pesar de todas las dificultades encontradas.

3. Marco teórico

La práctica de mindfulness, más conocida como ‘atención o consciencia plena’ en castellano, ha ido expandiéndose con fuerza en los últimos años. A pesar de que se considera mindfulness como un descubrimiento reciente, sus orígenes se remontan a unos 2.500 años atrás aproximadamente. Es una práctica proveniente del budismo, ligada estrechamente a la meditación, definida esta como un estado de consciencia que se adquiere mediante su práctica (Ginette, 2011).

Mindfulness no tiene una definición específica, sino que varía en función del autor que haya investigado sobre ellos. Pérez y Botella (2006) defienden que es un conjunto de técnicas meditativas llevadas a cabo en oriente desde hace milenios en el contexto religioso budista. Según González (2016, p.5), mindfulness es ‘una función mental que nos permite mantener el foco de nuestra atención en una experiencia inmediata del presente’.

Simón (2007: 8) lo define como ‘una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento’. Para Miró (2006), mindfulness implica ‘quedarse libre de preocupaciones y de anticipaciones. Requiere atención a lo que nos pasa y está pasando, para mirar y formular la intención de ver’ (p. 41).

La atención plena o mindfulness puede conceptualizarse como la práctica de aceptar y no criticar la actitud ante los pensamientos y sentimientos del momento presente (Viciano et al., 2018).

Sin embargo, de todas las definiciones existentes acerca de mindfulness la ofrecida por Kabat-Zinn es la más popular, describiéndolo como ‘la conciencia que surge al prestar atención intencionadamente al momento presente, sin juzgar la experiencia momento a momento’ (Kabat-Zinn, 2003).

Jon Kabat-Zinn presentó en 1979 en la Universidad de Massachussets un programa pionero denominado ‘Mindfulness-Based Stress Reduction’ (MBSR) cuya duración fue de ocho semanas. Consistía en un entrenamiento intensivo en mindfulness con una duración de dos a dos horas y media al día. Este programa fue aplicado a una amplia variedad de individuos con severos síntomas físicos, enfermedades crónicas, etc.

Kabat-Zinn creó su programa en base a siete principios fundamentales relacionados con la actitud hacia la práctica de mindfulness:

- No juzgar: limitarse a observar el ir y venir de pensamientos y juicios, no hay que actuar sobre ellos, simplemente se observan y se dejan ir.
- Paciencia: consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.
- Mente de principiante: consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.
- Confianza: confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos "errores" en el momento.
- No esforzarse: cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad no es más que un pensamiento más que está entorpeciendo la atención plena.
- Aceptación: tomar las cosas como son en el presente.
- Ceder, dejar ir o soltar: asumir la experiencia tal y como es, sin exagerarla ni rechazarla.

Los docentes son uno de los colectivos que más problemas psicológicos presentan al experimentar altos niveles de estrés laboral. Esto suele deberse a diferentes causas como el bajo reconocimiento social, la alta cantidad de actividades diferentes que se llevan a cabo en un centro escolar o al exceso de burocracia que deben realizar (Antoniou et al., 2013). Sin embargo, la formación docente no incluye de ninguna forma el desarrollo de técnicas que favorezcan la reducción de estos niveles de estrés (Franco et al., 2011).

Por ello, son cada vez más las instituciones que están incluyendo la práctica de mindfulness para mejorar la eficiencia y la productividad de sus trabajadores, al reducir la tensión y el estrés creados. Los mayores beneficios acerca de mindfulness contrastados científicamente sobre los procesos de aprendizaje incluyen el control de la atención y la estabilidad emocional.

Esto se debe a que la práctica de mindfulness no busca suprimir emociones, sino conocerlas, sostenerlas y transformarlas para que nuestras acciones sean constructivas, conscientes y no meros automatismos (Águila, 2020).

Existen una amplia variedad de programas de mindfulness dirigidos al profesorado, los cuales se basan en los principios del MBSR de Kabat-Zinn. A nivel internacional destacamos los siguientes:

- Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE): fue creado en el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto en 2005. Se compone de cinco ideas principales: identidad personal y profesional, práctica contemplativa o reflexiva, visión holística de la enseñanza, competencias emocionales y sociales, y compromiso en la educación como profesor. Está incluido en el programa educativo del docente desde el principio del curso académico, pero no es obligatorio. Dura nueve semanas y a través de él los profesores mejoran sus niveles de auto-eficacia para enseñar a sus alumnos, así como incide de forma positiva en la salud física de éstos.
- Stress Management and Relaxation Techniques (SMART): incluye tres elementos fundamentales que son concentración, atención y mindfulness, consciencia y comprensión de las emociones, y entrenamiento en empatía y compasión. Consta de 11 sesiones en un período de ocho semanas, incluyendo dos sesiones de un día completo. Entre sus beneficios se observa que influye positivamente en las interacciones de los docentes con sus estudiantes y con el resto de profesores, así como reduce el estrés docente e incrementa la motivación de éstos.

En España, la aplicación de mindfulness en la educación aún es muy reciente y por ello se han encontrado escasas publicaciones científicas basadas en programas de mindfulness destinados a profesores. Sin embargo, destacamos dos de ellos a continuación:

- Proyecto Conexión: se basa en mindfulness estableciendo dos objetivos muy claros, que son la formación y profundización de prácticas de mindfulness para el profesorado y su puesta en práctica en las escuelas, así como la exploración, práctica y difusión de diferentes herramientas. Estos objetivos se llevan a cabo en dos fases: la primera, dedicada a la formación de los profesionales en el primer trimestre del curso durante diez sesiones; y la segunda, se pone en práctica y se acompaña en el segundo y tercer trimestre, teniendo en cuenta las diferentes características de cada contexto.

- Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas en el Aula): está dirigido a docentes de todas las etapas educativas, incluyendo universidad, familias y alumnos. Consta de doce unidades didácticas, que se trabajan a través de la auto-observación, respiración, visualización, voz y habla, relajación, conciencia sensorial, la postura, la energía corporal, movimiento consciente, centramiento, silencio mental y focusing. Los beneficios contrastados de este programa han sido la mejora del rendimiento académico, disminución del estrés, mejora de la inteligencia emocional y fomento de la introspección.

La puesta en marcha de programas Mindfulness en los centros educativos debería proporcionar a sus integrantes una manera de combatir el estrés y la presión en un mundo difícil, teniendo como objetivo principal su desarrollo personal y la creación de una sociedad con mayor bienestar (López-Hernández, 2016).

4. Resumen del proyecto de intervención

Tras un análisis de necesidades previo, se diseñó un proyecto de intervención sobre mindfulness cuyos destinatarios era el profesorado. El principal objetivo de este proyecto es dotar al profesorado de las herramientas necesarias que les permitan autogestionar sus emociones y afrontar con resiliencia las vicisitudes de la vida cotidiana. Además, se establecieron cinco objetivos específicos para comprobar el cumplimiento del objetivo general.

En lo referente a los contenidos del proyecto, se trabajan principalmente conceptos teóricos como mindfulness y arteterapia, así como se ponen en prácticas varias técnicas de relajación y meditación. Además, se trabaja la gestión emocional en relación con mindfulness.

En cuanto a la metodología, las actividades que se proponen se basan en la práctica y se desarrollan con un lenguaje claro y sencillo. Para ello se establece como base los siguientes principios metodológicos: individualizada, activa, socializadora y creativa. Se proponen actividades a nivel individual (persiguiendo que trabajen a su ritmo, teniendo en cuenta sus limitaciones) y también a nivel grupal (persiguiendo que compartan y expresen con los demás sus emociones y sentimientos). Además, se especifica que el ambiente debe generar confianza en los participantes para que se favorezca la concentración de cara a las actividades que se proponen.

Continuando con la temporalización, se estableció una duración de un mes para el proyecto. Consta de cuatro sesiones, una por semana, que tendría lugar los viernes pertenecientes al mes de mayo. Se estableció una duración de 60 minutos por cada sesión, aunque se podía flexibilizar en función de las actividades a realizar en cada una de ellas.

En cuanto a los recursos, se diferenció entre recursos humanos (sólo necesitaba un/a pedagogo/a encargado de llevar a cabo las actividades) y recursos materiales (fungibles y no fungibles).

Dentro de las actividades que se llevaron a cabo encontramos que:

- En la primera sesión, se realizaron dos actividades: la primera de ellas con una duración de 15 minutos y la segunda con una duración de 45 minutos.
- En la segunda sesión, se realizaron tres actividades: la primera de ellas con una duración de 10 minutos, la segunda con una duración de 30 minutos y la última con una duración de 20 minutos.
- En la tercera sesión, se realizaron dos actividades: cada una con una duración de 30 minutos.
- En la cuarta sesión, se realizaron dos actividades: cada una con una duración de 30 minutos.

Para evaluar los contenidos se diseñaron diferentes instrumentos específicos para cada uno de ellos:

- Para los conceptos teóricos de mindfulness y arteterapia se diseñaron cuestionarios reflexivos que se pasarían antes de iniciar la intervención y al finalizar la misma.
- Para la práctica de técnicas de relajación y meditación se diseñaron listas de control que servirían para evaluar mientras se desarrollan las actividades propuestas relacionadas con este contenido.
- Para la gestión emocional en relación con mindfulness se diseñó una hoja de observación con un formato predeterminado que debían rellenar los participantes a lo largo de todo el proyecto de intervención.

En lo referente a la implementación del proyecto, no se pudo llevar a cabo por las circunstancias excepcionales del Covid-19.

Todo ello requería de un tipo de evaluación más subjetiva que estandarizada debido a las características de los conocimientos y técnicas trabajados, por ello se presentó como un desafío el desarrollo de herramientas e instrumentos de evaluación durante su diseño.

5. Evaluación del proyecto de intervención

Para la evaluación de los contenidos del proyecto de intervención se diseñaron instrumentos específicos para cada uno de ellos, entre los que se encuentran: una hoja de observación, dos cuestionarios reflexivos y dos listas de control.

En cuanto a la evaluación del proyecto de intervención, debido a que no fue posible su puesta en práctica por las circunstancias excepcionales de la pandemia mundial causada por el Covid-19, nos vimos obligados a realizar una evaluación por pares a través de un grupo focal de cuatro expertos en los distintos ámbitos de la Pedagogía. Para ello se realizó una lectura minuciosa de cada uno de los proyectos presentados y se sugirieron posibles ideas de mejora.

Los resultados de evaluación del grupo focal fueron estudiados y se implementaron en las siguientes propuestas de mejora.

6. Propuestas de mejoras de la intervención

A continuación, se añaden y comentan todas las mejoras que se han implementado en el nuevo diseño del proyecto tras estudiar los resultados de la evaluación.

6.1. Diseño

Se diseña un proyecto sobre mindfulness de nivel inicial dirigido específicamente a los docentes. Entendemos mindfulness como un estado de conciencia plena y aceptación del momento presente, intencional y no enjuiciadora de los pensamientos, sensaciones y/o sentimientos (Asensio-Martínez, Magallón-Botaya y García-Campayo, 2017b).

Con este proyecto se pretende dotar a los docentes de las herramientas necesarias para favorecer su autorregulación emocional, así como disminuir sus niveles de estrés y ansiedad, evitando el ‘burnout’ y favoreciendo el conocimiento introspectivo y la autoestima.

6.1.1. Objetivos

- Objetivo general: se mantiene el mismo objetivo general del primer diseño del proyecto, el cual consistía en desarrollar en los docentes las habilidades necesarias para una buena gestión emocional.
- Objetivos específicos: se mantienen cinco objetivos específicos, pero se añade un concepto teórico nuevo al primero y se modifica uno de ellos, quedando de la siguiente manera:
 - Conocer los conceptos de mindfulness, técnicas de relajación, arteterapia e inteligencia emocional.
 - Practicar técnicas de relajación.
 - Identificar las emociones y los sentimientos.
 - Experimentar la práctica de mindfulness.
 - Experimentar la práctica de arteterapia.

6.1.2. Contenidos

Se mantienen cinco tipos de contenidos, pero modificándose el segundo por completo y adaptando los títulos y las descripciones de cada uno de ellos para que queden de forma más clara y sencilla. A continuación, este apartado queda de la siguiente forma:

6.1.2.1. ¿Qué es mindfulness? Aproximación al concepto teórico

Actualmente no existe una definición unificada de mindfulness, por lo que su significado varía en función del autor o investigador que esté profundizando en el tema. Por ello, se dan a conocer una serie de definiciones que frecuentemente aparecen a la hora de realizar una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión.

6.1.2.2. Mindfulness e inteligencia emocional

Cuando hablamos sobre mindfulness es inevitable abordar también el concepto de inteligencia emocional, pues ambas generan efectos positivos en la regulación emocional. Mayer y Salovey (1997) definen el concepto de inteligencia emocional como ‘la habilidad de percibir las emociones de manera precisa, la capacidad para comprenderlos de una manera óptima y adecuada; y la habilidad de regular dichas emociones con el propósito de promover el desarrollo personal’. En cambio, la

regulación emocional es definida como la capacidad de controlar y manejar adecuadamente los impulsos y sentimientos en conflicto (Moscoso, 2019).

El diseño previo de este proyecto no abordaba esta relación entre inteligencia emocional y mindfulness, por lo que se considera una gran mejora contemplar este aspecto en el nuevo diseño.

6.1.2.3. Técnicas de relajación

Se entiende por técnica de relajación cualquier método, procedimiento o actividad que ayude a una persona a reducir su tensión física y/o mental. Debido a que mindfulness se centra en focalizar la atención en el presente y no modificar aquellas sensaciones que nos sean molestas, ciertas técnicas de relajación son adecuadas para trabajarlo. Por ello, se propone trabajar la técnica de relajación muscular progresiva y la técnica de respiración nasal alterna.

6.1.2.4. ¿Qué es arteterapia? Aproximación al concepto teórico

Arteterapia se basa en la creatividad que posee el individuo para expresar sus sentimientos y emociones a través de distintos materiales, por lo que es considerada como una técnica de desarrollo personal y expresión emocional. Entre sus amplios beneficios destaca la reducción del estrés y el aumento de la conciencia personal al focalizar la atención en la actividad que se esté desempeñando en el momento.

6.1.2.5. Meditación guiada

La meditación, parte fundamental de mindfulness, es una técnica cuyos componentes principales son la concentración y la atención consciente de la mente. Su práctica regular nos permite alcanzar un estado en el que el cuerpo está relajado, la mente se encuentra tranquila y concentrada, y en el que podemos percibir las sensaciones del momento presente (Thera, 2008). Por ello, la meditación guiada es uno de los principales ejercicios de entrenamiento en mindfulness.

6.1.3. Metodología

Las actividades que se proponen están basadas en la práctica y en el aprendizaje a través de la experiencia, siendo explicadas con un lenguaje claro y sencillo. El objetivo principal que se persigue es que los docentes sean capaces de trasladar lo

aprendido durante el transcurso del proyecto al contexto específico de su aula. Además, seguirán los siguientes principios metodológicos:

- Aprendizaje significativo: no se trata de obtener conocimientos, sino que esos conocimientos adquiridos puedan ser aplicados a posteriori en la vida cotidiana cuando el profesorado lo necesite.
- Individualización: se parte del nivel que tenga cada uno, teniendo en cuenta sus diferencias.
- Activa y participativa: serán los docentes quienes tengan que tomar las riendas de su propio aprendizaje a través de las experiencias que se proponen.
- Socialización: deberán implicarse y compartir sus opiniones con el resto de docentes en las actividades grupales y de debate que se proponen.

Las actividades serán grupales e individuales, buscando el equilibrio entre el desarrollo personal del individuo y su autoconocimiento y el desarrollo grupal y la socialización con el resto de participantes.

Todo el proyecto debe llevarse a cabo de forma presencial, en un espacio amplio donde no existan posibles obstáculos que dificulten el desarrollo de las sesiones, así como un ambiente relajado que favorezca la capacidad de concentración y la confianza entre los participantes.

6.1.4. Temporalización

En el diseño anterior de este proyecto se estableció una duración de un mes, con un total de cuatro sesiones, una por semana. Sin embargo, tras la revisión bibliográfica, se estimó que esta duración era insuficiente para alcanzar los objetivos que se proponen. Por ello, se establece una nueva temporalización: el proyecto tendrá una duración de seis semanas, constando de seis sesiones en total, una por semana.

Se recomendaba llevarlo a cabo en el mes de mayo, al ser este el mes en el que más cansancio y estrés acumulado existía en el profesorado ante el inminente final de curso. Sin embargo, se observó en la evaluación que no tenía sentido realizar este proyecto en ese momento puesto que el objetivo que busca es prevenir que los docentes lleguen a esos límites. Por tanto, se ha mejorado proponiendo que tenga lugar en los meses de noviembre y diciembre. De este modo, los docentes contarán con herramientas a las que podrán acudir antes de que se encuentren desbordados y abrumados.

Otro aspecto que se recomendaba en el diseño anterior, era que las sesiones se llevasen a cabo los viernes, a modo de incentivo de desconexión de la vida laboral para los docentes. Sin embargo, en la evaluación se observaron carencias en este aspecto, pues no se especificaba si sería dentro del horario laboral o fuera del mismo y, además, no se había tenido en cuenta que los viernes son los días en los que más cansancio acumulado existe para cualquier trabajador.

Por ello la nueva propuesta que se hace es la siguiente: las sesiones tendrán lugar los miércoles a la tarde, después de la jornada laboral docente. De esta forma, creemos que servirá de aliciente para que los docentes afronten el resto de la semana con una mejor actitud y con energías renovadas.

Se ha mantenido la duración propuesta de las sesiones, para el nuevo proyecto también contarán con una hora de duración por sesión, aunque se flexibilizará el tiempo de las actividades en función del aspecto a trabajar.

NOVIEMBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3 Sesión 1	4	5	6	7
8	9	10 Sesión 2	11	12	13	14
15	16	17 Sesión 3	18	19	20	21
22	23	24 Sesión 4	25	26	27	28
29	30					

Tabla 1. Cronograma de sesiones en noviembre.

DICIEMBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1 Sesión 5	2	3	4	5
6	7	8 Sesión 6	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Tabla 2. Cronograma de sesiones en diciembre.

6.1.5. Recursos

Los cambios que se realizan en este apartado responden a haber observado en la evaluación que no quedaban bien especificadas y clasificadas algunas cosas. Del mismo modo, se añaden además los recursos que requieren las sesiones que se añaden con las mejoras anteriormente citadas. Por tanto, la nueva disposición de los recursos es la siguiente:

- Recursos humanos:
 - Pedagoga: 1 persona, encargada de llevar a cabo todas las actividades en cada una de las sesiones que se proponen.
- Recursos materiales:
 - Fungibles: libro ‘El monje que vendió su ferrari’ de Robin S. Sharma, lápices o bolígrafos, piedras, pinceles, pintura, bufandas para vendar los ojos, CD de música relajante, CD de música con distintas velocidades, listado de posturas de yoga básicas para principiantes, listado de situaciones y sentimientos, ejemplos de casos, fichas de dominó personalizadas.
 - Inventariables: proyector, ordenador, dispositivo reproductor de CD’s.
 - No fungibles: aula para el desarrollo del proyecto.

6.1.6. Actividades

Tres de las cuatro primeras sesiones y sus correspondientes actividades, diseñadas anteriormente para el antiguo proyecto, apenas sufren modificaciones. Sin embargo, se invierte el orden de la sesión 3 con la sesión 4 (y sus respectivas actividades), y se rediseña la antigua sesión 3 (ahora sesión 4). Además, se añaden dos nuevas sesiones que completarán las seis que se proponen como mejora, con sus correspondientes actividades detalladas una a una.

6.1.6.1.1. Sesión 1: Aproximación a mindfulness

La **actividad 1** sigue consistiendo en la narración del fragmento del libro ‘El monje que vendió su ferrari’ de Robin S. Sharma a modo de introducción al concepto de mindfulness. Su duración se mantiene en 15 minutos, pero varía en cuanto al responsable de su realización, pues como mejora se especifica que será la pedagoga la encargada del desarrollo de la actividad.

La **actividad 2** sigue consistiendo en la puesta en práctica de la técnica de relajación muscular progresiva. Su duración se mantiene en 45 minutos, pero varían los recursos necesarios y el responsable de su realización. Los nuevos recursos necesarios para esta actividad son un dispositivo reproductor de CD’s y un CD de música relajante (opcional) y se especifica que la persona encargada del desarrollo de la actividad será la pedagoga.

6.1.6.1.2. Sesión 2: Arteterapia y mindfulness

La **actividad 3** sigue consistiendo en una presentación teórica del concepto de arteterapia y sus beneficios, con el apoyo visual de un powerpoint. Se mantiene su duración en 10 minutos, pero varía el responsable de su realización al especificarse que será la pedagoga la encargada del desarrollo de la actividad como mejora de la misma.

La **actividad 4** sigue consistiendo en experimentar la práctica de arteterapia por medio de la decoración de piedras con las pinturas que se les ofrecen. Se mantiene su duración en 30 minutos, pero varía el responsable de su realización al especificarse que será la pedagoga la encargada del desarrollo de la actividad como mejora de la misma. Del mismo modo, se añade a los recursos necesarios un reproductor de CD’s y un CD de música relajante.

La **actividad 5** sigue consistiendo en la puesta en práctica de la técnica de respiración diafragmática. Se mantiene su duración en 20 minutos, se añaden a recursos necesarios opcionales un reproductor de CD's y un CD de música relajante y, se especifica que será la pedagoga la encargada del desarrollo de la actividad como mejora de la misma.

6.1.6.1.3. Sesión 3: Meditación

La **actividad 6** consistirá ahora en experimentar la práctica de mindfulness a través de la puesta en práctica de la meditación guiada. En la descripción de la actividad varía que se necesitarán bufandas para vendar los ojos. La duración de la actividad se mantiene en un total de 30 minutos: 15 minutos para la fase que se realiza con los ojos abiertos y otros 15 minutos para la fase que se realiza con los ojos vendados. En cuanto a los recursos necesarios, se modifican, por lo que ahora son necesarios un reproductor de CD's y un CD con música a distintas velocidades. Además, en cuanto al responsable de su realización, se especifica que será la pedagoga la encargada del desarrollo de la actividad como mejora de la misma.

La **actividad 7** consistirá ahora en experimentar la práctica de un taller de yoga para principiantes. Se mantiene su duración en 30 minutos y, en cuanto al responsable de su realización, se especifica que será la pedagoga la encargada del desarrollo de la actividad como mejora de la misma.

6.1.6.1.4. Sesión 4: Mindfulness e inteligencia emocional

La **actividad 8** consistirá ahora en experimentar la práctica de la técnica de respiración alterna. Su duración se amplía a 35 minutos y, en cuanto a los recursos necesarios, se añaden un reproductor de CD's y un CD con música relajante opcionales para el desarrollo de la actividad. En cuanto al responsable de su realización, se especifica que será la pedagoga la encargada del desarrollo de la actividad como mejora de la misma.

La **actividad 9** es completamente nueva y se añade tras la evaluación del proyecto anterior a modo de mejora. Su formato es el siguiente:

Actividad 9: Inteligencia emocional

Objetivo: conocer los conceptos de mindfulness, técnicas de relajación, arteterapia e inteligencia emocional.

Descripción: se lleva a cabo una exposición del concepto de inteligencia emocional y su relación con mindfulness con apoyo visual a través de un powerpoint, siendo conscientes de la magnitud de la temática escogida para adaptarla al nivel del profesorado participante en el proyecto.

Duración: 25 minutos

Recursos necesarios: presentación powerpoint, ordenador, proyector.

Responsable de su realización: pedagoga.

A partir de este momento, todas las sesiones que se añaden a continuación se han diseñado a posteriori, tras la evaluación del proyecto anterior, y se han incluido como mejoras del proyecto inicial.

6.1.6.1.5. Sesión 5: Sentimientos

Actividad 10: Emparejamos situaciones y sentimientos

Objetivo: identificar las emociones y los sentimientos.

Descripción: se les reparte a los participantes un listado de situaciones y otro de sentimientos. Deberán emparejar las distintas situaciones que se proponen con alguno de los sentimientos que se encuentran listados al otro lado (Ver Anexo I). Como norma se establecerá que una situación no pueda estar unida a varios sentimientos. De este modo, posteriormente podremos poner en común lo que cada uno ha emparejado y comentarlo en grupo.

Duración: 30 minutos.

Recursos necesarios: listado de situaciones y sentimientos.

Responsable de su realización: pedagoga.

Actividad 11: Role playing

Objetivo: identificar las emociones y los sentimientos.

Descripción: se divide en tres pequeños grupos a los participantes y a cada uno de ellos se les asigna un ejemplo de un caso. En primer lugar, en pequeño grupo deben comentar qué sentimiento les provoca el caso que les ha tocado y cómo se sentirían ellos si les pasase en su lugar de trabajo. En segundo lugar, se comentarán los tres casos

en gran grupo a modo de debate para compartir las diversas opiniones que puedan surgir al respecto.

Duración: 30 minutos.

Recursos necesarios: ejemplos de casos (Ver Anexo II).

Responsable de su realización: pedagoga.

6.1.6.1.6. Sesión 6: Cierre

Actividad 12: Dominó

Objetivo: identificar las emociones y los sentimientos.

Descripción: se divide a los participantes en pequeños grupos y se les entrega a cada uno un juego completo de fichas de dominó personalizadas (Ver Anexo III). En la parte izquierda de cada ficha se encuentra escrita una emoción y en la parte derecha se encuentra escrita una situación. Deberán unir cada situación con un sentimiento, de modo que al final el conjunto ‘cierre’ sin que falten o sobren fichas.

Duración: 30 minutos.

Recursos necesarios: fichas de dominó personalizadas.

Responsable de su realización: pedagoga.

Actividad 13: Debate final

Objetivo: identificar las emociones y los sentimientos.

Descripción: elaborar de forma individual una lista de situaciones que se pueden generar en el ámbito educativo y que provoquen malestar a los docentes. Tras esto, deben asignarles ‘etiquetas emocionales a cada una de ellas en función del sentimiento que provoque en ellos. A continuación, se llevará a cabo un pequeño debate entre todos, con el objetivo de encontrar las estrategias más adecuadas que den respuesta a esas situaciones de forma que dispongan de herramientas para poder afrontarlas.

Duración: 30 minutos.

Recursos necesarios: hojas para escribir, lápices o bolígrafos.

Responsable de su realización: pedagoga.

6.1.7. Evaluación

A continuación, se detallarán los instrumentos utilizados para evaluar cada uno de los contenidos del proyecto. Algunos se habían utilizado en el diseño anterior, pero se han realizado modificaciones en ellos como mejora para comprobar que cumplen su propósito.

6.1.7.1. ¿Qué es mindfulness? Aproximación al concepto teórico

En el diseño anterior del proyecto, este contenido se evaluaba mediante un cuestionario reflexivo a través de Google Forms al inicio y al final de la intervención. Sin embargo, tras la evaluación con el grupo focal se observó que presentaba carencias y tras la revisión bibliográfica se encontró un instrumento validado más acorde con lo que se desea evaluar.

Por tanto, como mejora se utilizará para evaluar este concepto el cuestionario de las cinco facetas de mindfulness (Five Facet Mindfulness Questionnaire, FMQ), validado en su versión española por Asensio-Martínez et al., 2019.

Este cuestionario está compuesto por 39 ítems y mide la tendencia general a proceder con atención plena a partir de cinco habilidades: observación, descripción, actuar con conciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad.

Para su aplicación, se han adaptado todos sus ítems a un formulario de Google Forms (Ver Anexo IV). Este instrumento se utilizará al inicio y al final del proyecto.

6.1.7.2. Mindfulness e inteligencia emocional

Este contenido, el cual no estaba contemplado en el primer diseño del proyecto, se evaluará mediante la Escala de Estrés Percibido (Perceived Stress Scale, PSS) de Cohen, Kamark y Mermelstein (1983), validada en su versión española por Remor (2006).

Este instrumento mide el grado en el que las situaciones de la vida personal son evaluadas subjetivamente como estresantes durante el último mes. Se compone de 14 ítems valorados con una escala que va del 0 (nunca) al 4 (casi siempre).

Para su aplicación, se han adaptado todos sus ítems a un formulario de Google Forms (Ver Anexo V). Este instrumento se utilizará al inicio y al final del proyecto.

6.1.7.3. Técnicas de relajación

Este contenido se evaluaba en el proyecto previo a través de una lista de control, pero en la evaluación con el grupo focal de expertos se observó que los ítems de ésta no eran los más adecuados. Este instrumento se utilizará durante el desarrollo de las actividades propuestas que competen a este contenido.

Por tanto, como propuesta de mejora para el proyecto, se ha rediseñado la lista de control con ítems más adecuados para su fin, como se puede observar a continuación:

Lista de control individual	Sí	No	Observaciones
Presta atención a la explicación de la actividad			
Evita posibles distracciones			
Realiza correctamente los pasos			
Muestra seguridad en la ejecución de los ejercicios			
Realiza las respiraciones de forma adecuada			
Expresa sus emociones durante el desarrollo de la actividad			

Tabla 3. Lista de control técnicas de relajación

6.1.7.4. ¿Qué es la arteterapia? Aproximación al concepto teórico

Anteriormente, este contenido era evaluado mediante la aplicación de un cuestionario reflexivo a través de Google Forms al inicio y al final del proyecto. Sin embargo, se detectaron carencias tras la evaluación del grupo focal de expertos, pues no permitía la identificación de las personas que lo cumplimentaban. Por tanto, como propuesta de mejora, se ha rediseñado el cuestionario añadiendo los aspectos que faltaban previamente y que resultaban fundamentales (Ver Anexo VI).

Del mismo modo, se mantiene la aplicación de este instrumento al inicio y al final del proyecto.

6.1.7.5. Meditación guiada

Anteriormente, este contenido era evaluado mediante una lista de control pero en la evaluación con el grupo focal de expertos se observó que los ítems de ésta no eran los más adecuados. Del mismo modo, se mantiene la aplicación de este instrumento durante el desarrollo de las actividades propuestas que competen a este contenido.

Por tanto, como propuesta de mejora para el proyecto, se ha rediseñado la lista de control con ítems más adecuados para su fin, como se puede observar a continuación:

Lista de control individual	Sí	No	Observaciones
Atiende a la explicación de la actividad			
Evita posibles distracciones			
Realiza correctamente los pasos			
Muestra seguridad en la ejecución de los ejercicios			

Varía su forma de caminar al cambiar la velocidad de la música			
Se mantiene con los ojos vendados			
Expresa sus emociones durante el desarrollo de la actividad			

Tabla 4. Lista de control meditación guiada

7. Conclusiones

En mi opinión, tras haber realizado una extensa revisión bibliográfica y haber acabado de redactar este Trabajo Fin de Grado, puedo afirmar que mindfulness ha demostrado una gran cantidad de beneficios si se aplica al ámbito educativo. Sin embargo, me ha faltado más investigaciones que buscaran demostrar lo contrario, pues la inmensa mayoría van en la dirección de corroborar los beneficios que conlleva la práctica de mindfulness en cualquier ámbito y a cualquier edad.

Considero que, si bien mindfulness posee un gran potencial en la actualidad, también plantea muchos retos que parecen muy difíciles de sortear a la hora de su inclusión en las aulas.

Uno de los primeros retos que plantea la inclusión de mindfulness en el aula es la formación que debe poseer la persona encargada de ponerlo en práctica. De acuerdo con lo que menciona Kabat-Zinn (2015), no basta con que la persona tenga interés en mindfulness; sino que es necesario que también tenga una amplia experiencia en su práctica. Esto se debe a que no toda actividad es mindfulness, sino que ha de cumplir con una serie de principios como se ha comentado anteriormente para considerarlo mindfulness.

Del mismo modo, considero que es complicado incluir mindfulness a la espera de obtener unos beneficios inmediatos, pues como he observado durante la revisión

bibliográfica, se necesita un largo período de práctica diaria para que se empiecen a ver las ventajas del mismo. Por lo que, desde mi punto de vista, resulta un poco utópico su plena inclusión en currículo educativo, teniendo en cuenta que los docentes se ven sobrepasados con las exigencias curriculares que ya de por sí tienen habitualmente.

Otro de los aspectos que podría plantear dificultades a la inclusión de mindfulness en las aulas es precisamente su adaptación al alumnado con necesidades educativas, ya que podría tener contraindicaciones con ciertas enfermedades y/o patologías que pueda presentar el alumnado. Además, a diferencia de programas como el MBSR, donde los participantes deciden practicarlo voluntariamente; el alumnado no tendría capacidad de decisión sobre este aspecto si se incluyera en el currículo; por lo que sería necesario contar con el permiso de la familia.

En cuanto a la realización del presente trabajo, me ha resultado más complejo de sintetizar de lo que yo esperaba. Disponía de una extensa y variada información sobre la temática escogida y fue un poco caótico organizarla para después ir desarrollando los aspectos más relevantes de la misma.

También fue compleja la búsqueda y diseño de instrumentos para su evaluación, pues casi todo el contenido que recoge son aspectos sumamente subjetivos y difíciles de medir. Por suerte, gracias a ampliar el rango de lecturas, pude encontrar un par de instrumentos que han sido validados y que me han dado pistas para mejorar aquellos que he diseñado yo específicamente.

Respecto al resultado obtenido, me siento más satisfecha de lo que yo creía que iba a estar ante la falta de tiempo de la que disponía para hacer un buen trabajo. A pesar de ello, me hubiera gustado tener más tiempo para desarrollar ciertos aspectos que considero que he abordado de manera muy superficial.

Finalmente, considero necesario investigar más sobre mindfulness y sobre su relación con la inteligencia emocional y la meditación, pues poseen puntos en común que se entrelazan y que podrían dar lugar a crear proyectos y programas con mayor base empírica.

No descarto en un futuro lejano retomar esta temática para profundizar sobre ella, aunque por el momento, de cara a un futuro trabajo fin de máster quedaría completamente descartado por el desgaste que ha supuesto su realización.

8. Referencias

Águila Soto, C. (2020). Mindfulness y educación: ¿consumismo, tecnología o práctica transformadora? | Mindfulness and education: consumerism, technology or transformative practice? *Espiral. Cuadernos del Profesorado: Revista Multidisciplinar de Educación*, 13(26), 1-11. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2739>

Albrecht, N., Albrecht, P. y Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literatura review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1–14.

Antoniou, A., Ploumpi, A. y Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Scientific research*, 4(3), 349-355.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>

Asensio-Martínez, A., Magallón-Botaya, R., y García-Campayo, J. (2017b). Revisión histórica de los conceptos utilizados para definir mindfulness y compasión. *Minfulness y Compassion*, 2, 86-91.

Asensio-Martínez, Á., Masluk, B., Montero-Marin, J., Olivan-Blázquez, B., Navarro-Gil, M.T., García-Campayo, J., y Magallón-Botaya, R. (2019). Validation of Five Facets Mindfulness Questionnaire - Short form, in Spanish, general health care services patients sample: Prediction of depression through mindfulness scale. *PLoS One*, 14(4), e0214503. Doi: 10.1371/journal.pone.0214503.

Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefit being present: Mindfulness an its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

Cohen, S. and Williamson, G.M. (1988) Perceived stress in a probability sample of the United States. In: S. Spacapan and S. Oskamp (Eds.) *The social psychology of health*.

Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., Moreno, E. y Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666.

Ginette, Sánchez, G. (2011). Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, 223-254.

González, A. (2016). *Mindfulness: guía práctica para educadores*.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Dell Publishing.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.

Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.

López-Hernández, L. (2016). Técnicas mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1, 134-146.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, (pp. 3-34).

Miró, M. T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17 (66-67), 31-76.

Modrego, M., Val, L. M., Montoyo, A. L., Borao, L., Margolles, R., & Campayo, J. G. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (87), 31-46.

Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117.

<https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>

Palomero, P, & Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(30). 17-29.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v30i3>

Pérez, MA. y Botella. L. (2007). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de psicoterapia*, 17(66/67), 77-120.

Remor E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 86-93

Sainz Vara del Rey, P. (2015). *Proyecto Conexión: Proyecto educativo basado en la consciencia plena*.

Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: Norton & Company.

Simón, V. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 66/67, 5-30.

Thera, H. (2008), *El cultivo de la atención plena: La práctica de la meditación vipassana*.

Viciano, V., Fernández Revelles, A. B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el mindfulness. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 119-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>

9. Anexos

9.1. Anexo I: Listado de situaciones y sentimientos

Situaciones	Sentimientos
El día está oscuro y lluvioso, quiero estar solo y no tengo ganas de hacer nada.	Alegría
Me doy cuenta de que me he olvidado las llaves del coche en casa.	Nostalgia
Después de una larga cola, he conseguido comprar las entradas para mi película favorita.	Vergüenza
Te dan la nota de un examen difícil y estás aprobado.	Tristeza
Sacabas la basura cuando la bolsa se ha roto y has ensuciado todo el portal de tu edificio.	Asco
El bebé de tus familiares te ha vomitado encima.	Orgullo
Estabas haciendo limpieza cuando encontraste una caja con fotos familiares antiguas.	Ira

9.2. Anexo II: Ejemplos de casos

Caso 1: Te encuentras en la reunión del claustro de profesores para comentar los resultados del 2º trimestre. Llega el jefe de estudios y comenta que ha llegado a sus oídos que tus alumnos se aburren en tu clase, por lo que el número de suspensos es elevado. Además, te pide explicaciones acerca de la manera en la que impartes tus clases, por lo que en ese momento tú no sabes cómo reaccionar ante las acusaciones que acaba de lanzar contra ti delante del resto de tus compañeros.

Caso 2: estás dando tu clase habitual y de repente suena tu teléfono. Es un enfermero del hospital, que te comunica que tu hijo ha tenido un accidente grave y se encuentra ingresado. Sales corriendo en busca de algún profesor que te sustituya, pero en ese momento los estudiantes deciden ponerse a lanzar objetos en el aula y uno de ellos sale herido. Tanto dirección como jefatura de estudios te piden explicaciones y la familia del alumno pide tu suspensión.

Caso 3: el director os comunica que a finales de semana se pasará por el centro el inspector. Os pide que tengáis todo el papeleo al día para evitar posibles problemas, pero la semana pasada se te traspapelaron unos exámenes que todavía no has sido capaz de localizar y no sabes cómo afrontar la situación.

9.3. Anexo III: Fichas de dominó personalizadas

DESPRECIO	Te dan la nota de un examen difícil y estás aprobado
ALEGRÍA	Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves
VERGÜENZA	Te dicen que tu mascota ha sido atropellada
CELOS	Alguien descubre una mentira que dijiste por presumir
FOBIA	Estás en el extranjero y te acuerdas de un familiar
AMISTAD	Saco muy buena nota y me río de quien ha suspendido
TRISTEZA	Me agobia mucho encerrarme solo en un ascensor
NOSTALGIA	Hay una persona especial con la que me siento feliz
ESPERANZA	Tengo muchos zapatos nuevos, pero me compro otros
AMOR	Has hecho una entrevista de trabajo y te quieren contratar
ANGUSTIA	No me gusta ver las noticias y mi padre me obliga a verlas
ABURRIMIENTO	Vas conduciendo de repente te encuentras una zanja

CAPRICHOS	Quieres viajar al extranjero y estudias inglés con energía
ENTUSIASMO	Una compañera es admirada por todos, pero a mí me ignoran
MIEDO	Una persona en la que confías mucho te ha engañado
DESENGAÑO	Ve a mi pareja besándose con otra persona
ENVIDIA	Golpeo a un compañero sin querer y este me insulta
IRA	Tengo un examen mañana y aún no me he estudiado la mitad
SORPRESA	En mi pueblo, dos familias están enemistadas a muerte
ODIO	Una persona rica desprecia a una persona pobre
ASCO	Existe una persona con la que quiero compartir mi vida
ORGULLO	Camino por la acera y me doy cuenta de que he pisado caca

9.4. Anexo IV: Cuestionario de las cinco facetas de mindfulness (FFMQ)



Cuestionario de las cinco facetas de mindfulness (FFMQ)

Por favor, califique cada una de las siguientes afirmaciones según la escala propuesta. Señale la frecuencia que describe de la mejor manera su opinión sobre cuán cierto es cada afirmación para usted.

***Obligatorio**

Indique las iniciales de su nombre y apellidos *

Tu respuesta

Indique su sexo *

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Prefiero no decirlo

1. Cuando camino, me doy cuenta deliberadamente de las sensaciones de mi cuerpo en movimiento *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

2. Soy bueno en encontrar palabras para describir mis sentimientos *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

3. Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellos *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

5. Cuando haga algo, mi mente tiende a divagar y me distraigo fácilmente *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

6. Cuando me baño o tomo una ducha, me mantengo alerta a las sensaciones del agua sobre mi cuerpo *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

7. Puedo fácilmente poner en palabras mis creencias, opiniones y expectativas *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

8. No presto atención a lo que hago por estar soñando despierto, andar preocupado, o distraído de alguna otra manera *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

9. Observo mis sentimientos sin perderme en ellos *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

10. Me digo a mí mismo que no me debería estar sintiendo como me estoy sintiendo *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

11. Me doy cuenta de cómo alimentos y bebidas afectan mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

12. Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

13. Me distraigo fácilmente *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos, y que no debería pensar de tal manera *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

15. Presto atención a sensaciones, como el viento entre mi cabello o el sol sobre mi rostro *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

16. Tengo problemas para pensar en las palabras indicadas que expresen cómo me siento con respecto a las cosas *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

17. Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

18. Se me hace difícil mantenerme enfocado en lo que ocurre en el presente *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

19. Cuando experimento pensamientos o imágenes mentales perturbadoras, me 'detengo' y soy consciente del pensamiento o la imagen sin dejar que estos se apoderen de mí *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

20. Presto atención a sonidos, como los de las manecillas de un reloj, el cantar de los pájaros, o el pasar de los autos *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

21. En situaciones difíciles soy capaz de hacer una pausa sin tener que reaccionar inmediatamente *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me es difícil describirla, pues no puedo encontrar las palabras indicadas *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

23. Parece que actúo en 'piloto automático', sin mayor conciencia de lo que estoy haciendo *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

24. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales perturbadoras, recobro la calma poco después *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

25. Me digo a mí mismo que no debería estar pensando como estoy pensando *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

26. Percibo los olores y aromas de las cosas *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

27. Incluso cuando me siento terriblemente alterado, soy capaz de encontrar la manera de ponerlo en palabras *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

28. Me apresuro entre una y otra actividad sin estar muy atento a cada una de ellas *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

29. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales perturbadoras, soy capaz de observarlas sin reaccionar *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

30. Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas, y que no debería sentir las *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

31. Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza, como colores, formas, texturas y patrones de luz y sombra *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

32. Mi tendencia natural es la de colocar mis experiencias en palabras *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

33. Cuando tengo pensamientos o imágenes aflictivas, puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

34. Realizo deberes o tareas de manera automática sin ser consciente de lo que estoy haciendo *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

35. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, me juzgo a mí mismo como bueno o malo, dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

36. Presto atención a cómo mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

37. Usualmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

38. Me encuentro a mí mismo haciendo cosas sin prestarles atención *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

39. Me desapruero cuando tengo ideas irracionales *

- ☐ Nunca o muy rara vez cierto
- ☐ Rara vez cierto
- ☐ Algunas veces cierto
- ☐ A menudo cierto
- ☐ Muy a menudo o siempre cierto

Enviar

9.5. Anexo V: Escala de Estrés Percibido (PSS)



Escala de Estrés Percibido (PSS)

Las preguntas en esta escala hacen referencia a sus sentimientos y pensamientos durante el último mes. En cada caso, por favor señale cómo usted se ha sentido o ha pensado en cada situación.

***Obligatorio**

Indique las iniciales de su nombre y apellidos *

Tu respuesta

Indique su sexo *

☐ Mujer

☐ Hombre

☐ Prefiero no decirlo

1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida? *

0 1 2 3 4
Nunca ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy a menudo

3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado? *

0 1 2 3 4
Nunca ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy a menudo

4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida? *

0 1 2 3 4
Nunca ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy a menudo

5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida? *

0 1 2 3 4
Nunca ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy a menudo

6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

10. En el ultimo mes, ¿con que frecuencia se ha sentido que tenia todo bajo control? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo? *

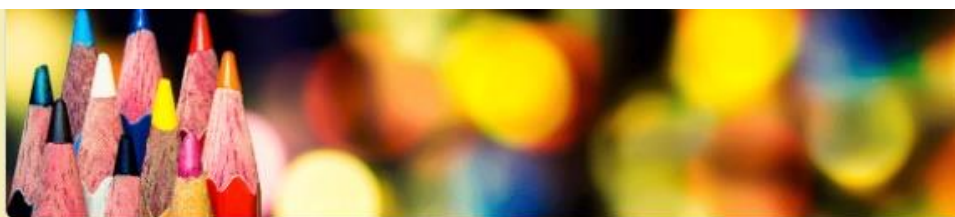
	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas? *

	0	1	2	3	4	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muy a menudo

Enviar

9.6. Anexo VI: Cuestionario arteterapia



Cuestionario sobre Arteterapia

Por favor, responda a las siguientes preguntas siendo lo más minucioso y detallado posible.

***Obligatorio**

Indique las iniciales de su nombre y apellidos *

Tu respuesta

Indique su sexo *

☐ Mujer

☐ Hombre

☐ Prefiero no decirlo

¿Qué entiende por arteterapia? *

Tu respuesta

¿Cree que es importante su práctica? ¿Por qué? *

Tu respuesta

¿Cree que mindfulness y arteterapia tienen algo en común o son conceptos incompatibles? ¿Por qué? *

Tu respuesta

Para practicar arteterapia, ¿se requieren conocimientos previos? *

Tu respuesta

¿Qué beneficios piensa que aporta su práctica? *

Tu respuesta

¿Considera necesaria la integración de arteterapia en el currículo educativo? *

Tu respuesta

¿Qué tipo de actividades cree que están relacionadas con la práctica de arteterapia? *

Tu respuesta

¿Ha experimentado alguna vez una actividad de arteterapia? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No recuerdo

En caso de haber marcado en la pregunta anterior la respuesta sí, ¿cómo considera que fue esta experiencia?

Tu respuesta

Enviar