



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



## **ESCUELA DE INGENIERÍAS INDUSTRIALES**

**Departamento Psicología Social**

**Área de Conocimiento Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales y Antropología Social**

## **TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**TÍTULO: “PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL BURNOUT EN LOS DOCENTES DE UN COLEGIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MÁLAGA MEDIANTE EL DESARROLLO DE TÉCNICAS DE MINDFULNESS”**

**Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales**

**Autor: Miguel Ángel Negrete Sánchez**

**Tutor: Natalio Extremera Pacheco**

**MÁLAGA, Septiembre de 2024**

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>6</b>
1.1 .- Riesgos asociados a la profesión docente.....	9
1.1.1 .- El malestar docente, una evidencia no tan reciente.....	9
1.1.2 .- Factores de riesgos laborales del personal docente.....	10
1.2 .- Herramientas de regulación emocional: Mindfulness.....	13
1.2.1 .- ¿Qué es el Mindfulness?: conceptos y definiciones.....	14
1.2.2 .- Los orígenes del Mindfulness.....	15
1.2.3 .- Ámbitos de aplicación de la doctrina del Mindfulness.....	16
1.2.4 .- El Mindfulness como alternativa al estrés docente.....	20
<b>2. Objetivos</b> .....	<b>23</b>
<b>3. Metodología</b> .....	<b>24</b>
3.1 Destinatarios .....	24
3.2 Sesiones .....	24
3.2 Actividades .....	25
<b>4. Recursos y presupuesto</b> .....	<b>29</b>
4.1 Subvenciones.....	30
<b>5. Cronograma</b> .....	<b>31</b>
<b>6. Evaluación</b> .....	<b>31</b>
<b>7. Resultados</b> .....	<b>32</b>
<b>8. Discusión</b> .....	<b>33</b>
<b>9. Bibliografía</b> .....	<b>35</b>
<b>10. Anexos</b> .....	<b>43</b>

**TÍTULO:** Propuesta de un programa de prevención del burnout en los docentes de un colegio de educación primaria de Málaga mediante el desarrollo de técnicas de mindfulness.

## **RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención basada en la prevención del burnout en los docentes de un colegio de educación primaria en Málaga, utilizando técnicas de mindfulness. El burnout, caracterizado por un agotamiento emocional y físico, es una problemática común entre los docentes, afectando su bienestar personal y su desempeño profesional. La propuesta se basa en la implementación de un programa de mindfulness, el cual ha demostrado en investigaciones científicas ser eficaz en la reducción del estrés y en la mejora del rendimiento y bienestar general. A lo largo del programa, se trabajarán técnicas específicas como la meditación, ejercicios de respiración y prácticas de conciencia plena, adaptadas al contexto docente. Este enfoque busca no solo prevenir el burnout, sino también mejorar la calidad de vida de los profesores y optimizar el ambiente educativo. La viabilidad de la propuesta se evaluará mediante la comparación de indicadores de mindfulness y niveles de burnout antes y después de la intervención, con el objetivo de desarrollar un modelo replicable para otras instituciones educativas.

**PALABRAS CLAVE:** burnout, docentes, mindfulness, prevención.

**TITLE:** Proposal for a burnout prevention program for primary school teachers in Málaga through the development of mindfulness techniques.

### **ABSTRACT**

This study aims to design a proposal for an intervention program focused on preventing burnout among primary school teachers in Málaga through the use of mindfulness techniques. Burnout, characterized by emotional and physical exhaustion, is a common issue among teachers, impacting both their personal well-being and professional performance. The proposal is based on the implementation of a mindfulness program, which has been scientifically proven to be effective in reducing stress, increasing mindfulness, and improving overall well-being. The program will incorporate specific techniques such as meditation, breathing exercises, and mindfulness practices, all adapted to the educational context. The approach seeks not only to prevent burnout but also to enhance teachers' quality of life and improve the educational environment. The feasibility of the proposal will be evaluated by comparing well-being indicators and stress levels before and after the intervention, aiming to develop a replicable model for other educational institutions.

**KEYWORDS:** burnout, teachers, mindfulness, prevention.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la preocupación por la enseñanza y los profesionales docentes que la imparten ocupa un lugar privilegiado como tema de relevancia en nuestras sociedades. Es así, que los profesores se posicionan como elementos fundamentales y de significativa importancia en la construcción de un futuro prometedor y el desarrollo de nuestras comunidades.

Al mismo tiempo, la docencia es una profesión que representa un nivel alto de responsabilidad para los que la ejercen, al ser parte de la formación de personas con costumbres, ideologías y cultura diferentes (Escribano, 2018). Hasta hace unos años, el éxito del docente había estado vinculado principalmente al rendimiento académico de sus alumnos, sin embargo, hoy en día la mirada que se tiene frente a la docencia es mucho más compleja e integral; por lo que implica a su vez una serie de retos y demandas a cumplir (Cabello et al., 2009). Entre dichos reclamos destaca sobre todo, el deber que tiene el docente de formar en habilidades que permitan a sus estudiantes vivir en comunidad: ahora de manera explícita, se les pide la tarea de formar personas íntegras y responsables emocionalmente para afrontar desafíos de manera asertiva (Cerrón, 2019).

La sociedad del conocimiento ha cambiado su modelo y precisa de profesionales que se adapten a los constantes cambios tecnológicos, sociales, educativos, culturales. Los puestos de trabajos únicos y definitivos ya no existen y la formación educativa-profesional que se ha recibido no nos ha preparado ni ha sido suficiente para afrontar esta realidad envuelta de constantes crisis, y, a veces de incertidumbre, que constituye el escenario educativo actual. Por ello se requiere de una formación actualizada y constante para hacer frente a la vida laboral, en donde primen otros conocimientos y valores diferentes a los técnicos, para los que sí hemos sido preparados.

Del mismo modo, uno de los temas que más comentarios, críticas y polémicas ha suscitado recientemente en los ambientes docentes ha sido el del desgaste y desencanto al que se ven sometidos los profesores en su labor diaria. Las precarias condiciones salariales, la falta de materiales y el pobre acceso a la tecnología e

infraestructura de calidad, son solo una parte de los elementos que influyen en el rendimiento y sensación de bienestar del docente (Cardozo, 2016). A todo ello se le suma, las diversas reformas educativas (LOMCE, LOGSE, LODE, LOE...) que han conllevado cambios de estructura, contenido, currículum, criterios de evaluación y cambio en las características del alumnado. Esto ha provocado que los docentes se vean sometidos a grandes presiones en su trabajo por múltiples causas, y que por estas tensiones se vean afectados negativamente tanto en su vida laboral como personal, lo que ha provocado que el estrés se alce como una de las causas más frecuentes de las bajas profesionales por enfermedad en nuestro país.

Más recientemente, se ha afirmado que el estrés se encuentra en el origen del 50% de todas las bajas laborales de la Unión Europea (Barrera et al., 2021). Asimismo, los profesores experimentan en su trabajo un nivel de estrés superior al de la mayoría de las profesiones, con importantes efectos nocivos para la salud personal y laboral. En las organizaciones educativas en las que trabajan, están presentes importantes fuentes de estrés (falta de colaboración con las familias, diversificación de las necesidades educativas, problemas de conducta en el alumnado, falta de reconocimiento, escasez de recursos materiales, personales o económicos, limitada promoción, exigencias burocráticas, etc.).

La prevalencia del estrés en la enseñanza se refleja significativamente en la frecuencia de bajas laborales por enfermedad (Incapacidad Laboral Transitoria o ILT), causadas por diversos trastornos somáticos y emocionales, tanto cuando se analiza el número creciente de profesores afectados, como cuando se cuantifica el número de días de bajas acumuladas, tal como indican algunos estudios tanto nacionales como internacionales (Esteve, 2009; Cropley y Millward, 2003; Guerrero et al., 2021). La mayoría de las investigaciones parecen concordar en que las profesiones más predispuestas al desgaste psíquico-profesional son aquellas que pertenecen a organizaciones de servicios humanos, de ayuda o asistenciales. Redó (2009) afirma que las ocupaciones que requieren contacto frecuente con compañeros, jefes, subordinados o usuarios de los servicios que estos profesionales prestan contribuyen de modo significativo a la sensación de agotamiento emocional y de “*burnout*” (síndrome de *burnout* o síndrome del “quemado”).

*Burnout* es un vocablo anglosajón cuya traducción más próxima al español es agotado, desgastado, desencantado, exhausto, haber perdido la ilusión por el trabajo, en definitiva, lo que coloquialmente denominamos “quemado”. Los estudios de Maslach y Jackson (1986, 1985 y 2013) afirman que burnout es un síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas y añaden unas peculiares características: agotamiento emocional (cansancio y fatiga que puede manifestarse física y/o psíquicamente), despersonalización (incluye emociones, actitudes y reacciones negativas, distantes y frías hacia otras personas, en especial hacia los beneficiarios o destinatarios del propio trabajo) y un sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal que aparece cuando se reconoce que las exigencias superan la capacidad para manejarlas de manera efectiva. Del mismo modo, las principales consecuencias de este burnout son entre otras, la evitación del trabajo, baja e irregular productividad del trabajo, la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, el absentismo laboral y hasta en algunos casos, el abandono de la profesión (Álvarez et al., 2005).

En la actualidad, este síndrome del quemado o burnout es considerado como un proceso resultante del estrés crónico laboral al que se ve sometido el profesional, y una de las principales fuentes potenciales de problemas, a nivel fisiológico, cognitivo, emocional y conductual (Barona y Jiménez, 2008; Faúndez y Gil- Monte, 2009).

En el contexto actual, el estrés laboral y el burnout en los docentes están ganando mayor relevancia. Travers y Cooper (2018) identificaron, mediante análisis factorial, diversos factores que contribuyen a este estrés. Entre ellos se encuentran la interacción con los estudiantes, que incluye agresiones verbales y confrontaciones en el aula; la estructura y gestión de la escuela, con su organización jerárquica y la falta de apoyo; el tamaño y la masificación de las aulas; los cambios en la enseñanza; la evaluación del profesorado, que genera presión académica; y las preocupaciones directivas y la falta de liderazgo.

Del mismo, desde el punto de vista de las organizaciones, la literatura publicada parece constatar que los contextos organizacionales y ocupacionales también van a contribuir a ser fuentes de estrés (aulas sobrepobladas, dificultades disciplinarias

entre los estudiantes, insuficiente preparación, falta de recursos materiales, humanos y económicos, limitada promoción, entre otros,...). Asimismo, la evidencia empírica parece indicar que las organizaciones educativas no son saludables, así como tampoco lo son las personas que de ellas forman parte. Ante estas condiciones, se hace necesario que pongamos el foco en la importancia del bienestar y la salud laboral de los docentes, pues la calidad de su trabajo y el estado de salud física y mental de los mismos, tendrán repercusiones sobre sus beneficiarios, es decir los alumnos y sobre la sociedad en general (Guerrero y Rubio, 2005; Guerrero, 2002).

## **1.1 .- RIESGOS ASOCIADOS A LA PROFESIÓN DOCENTE.**

### **1.1.1 .- El malestar docente, una evidencia no tan reciente.**

El malestar docente es un concepto abarcativo en el que se integran los efectos permanentes y negativos que afectan a la personalidad del profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejercen la docencia (Esteve, 2009).

Si bien el estrés, y por ende, su evaluación, no deja de ser un constructo polémico y de difícil consenso entre los diferentes especialistas dedicados a la cuestión (Moriana y Herruzo, 2004), es una realidad que la presión tanto ambiental-externa como intra-psíquica a la que se ven expuestos los docentes de educación secundaria parece que se ha mantenido en el tiempo. Prácticamente, desde la década de los 70 del siglo pasado, se ha referenciado e investigado desde diferentes perspectivas, el estrés laboral en general y el estrés docente en particular (Otero-López et al., 2006). Dentro del amplio concepto del estrés laboral, el *burnout* es una de las posibles respuestas al estrés laboral crónico acumulativo.

La definición de *burnout*, y el constructo en sí, ha sido mejor conceptualizada y medida que el estrés docente. La concreción del constructo de burnout ha ayudado a ello, sin embargo no se puede olvidar que sólo explica una parte del fenómeno del malestar docente (Buendía, 2003), por lo que no es adecuado limitar un fenómeno tan complejo como el malestar docente a algo tan específico como el burnout docente o síndrome de quemado.

Por otro lado, desde una perspectiva estrictamente cuantitativa y numérica, se podría señalar que los índices de estrés docente en sector de la educación no han disminuido con el paso de los años, más bien todo lo contrario, llegando a ser cada vez más complejos y numerosos los elementos estresores a los que los docentes se hallan expuestos (Otero-López et al., 2006). El incremento anual de las bajas de tipo psiquiátrico entre los docentes, junto a los efectos colaterales como el absentismo laboral, el alto costo de las sustituciones y el bajo rendimiento en el trabajo (Morianá y Herruzo, 2004), hacen del estrés y el posterior burnout docente en los colegios, una problemática sin síntomas de solución, generando inestabilidad institucional y, lo que es más importante, sufrimiento a los profesionales que la ejercen y sus alumnos.

Sin embargo, la investigación sobre este tema ya evidenciaba en 1988, hace ya más de 30 años, el malestar experimentado por gran parte del profesorado en la provincia de Bizkaia, como documentaron González y Lobato. Un aspecto particularmente notable de su estudio es la alta coincidencia con investigaciones actuales en cuanto a las situaciones que generan mayor malestar. Los factores que más insatisfacción causaban eran “el desinterés de los alumnos”, “los alumnos problemáticos”, “el elevado número de alumnos”, “el papeleo burocrático”, “la falta de interés de los compañeros” y “la sensación de impotencia para motivar a los alumnos” (González y Lobato, 1988).

### **1.1.2 .- Factores de riesgos laborales del personal docente.**

Las investigaciones sobre el estrés y el burnout docente han sido numerosas y variadas. Sin embargo, es importante destacar la complejidad de este tema y los resultados a menudo contradictorios respecto a ciertas variables.

Diversos estudios han encontrado diferencias significativas en la variable de **sexo**. Según Maslach y Leiter (2016), el doble rol que desempeñan las mujeres, tanto en el trabajo como en el hogar, es un indicador significativo del estrés docente en las mujeres. Kyriacou y Sutcliffe (1978) señalaron que las profesoras experimentaban más estrés que sus homólogos masculinos, y que este estrés aumentaba progresivamente a medida que se avanzaba a niveles escolares superiores. Por otro lado, algunos estudios revelaron que los hombres mostraban mayores sentimientos

de despersonalización (Gil-Monte y Peiró, 1997) y actitudes negativas hacia los estudiantes (Maslach y Jackson, 2013). Sin embargo, otros autores sostienen que no existen diferencias significativas respecto al género (Moriana y Herruzo, 2004).

La siguiente variable en el estudio del estrés laboral docente es la **edad**. Algunos estudios indican que los profesores jóvenes sufren más estrés que los de mayor edad (Nagel y Brown, 2003). Sin embargo, es necesario considerar los diferentes estresores característicos de cada grupo de edad. Por ejemplo, los docentes de secundaria entre 46 y 60 años encuentran más estresantes las "condiciones laborales", mientras que los docentes jóvenes (menos de 31 años) consideran el "comportamiento de los estudiantes" como el principal factor de estrés (Nagel y Brown, 2003). En lo que respecta al burnout docente y su vínculo con la edad, se han identificado diversos patrones: relaciones lineales (Alós et al., 2017), relaciones curvilíneas (Whitehead et al., 2021) e incluso casos donde no se observa ninguna relación entre ambas variables (Brouwers y Tomic, 2000).

En cuanto a las variables de **carácter ocupacional**, la posición del docente (maestro, director, jefe de estudios,...), la situación laboral (fijo, discontinuo, temporal) y la etapa educativa impartida (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato,...) son las tres más investigadas.

Respecto al **cargo del docente**, los datos de Nagel y Brown (2003) muestran que los profesores con cargos directivos experimentan más estrés que aquellos sin estas responsabilidades, especialmente en áreas como "las condiciones laborales", "la presión del tiempo" y "las relaciones con los compañeros". Por otro lado, los profesores sin cargos directivos padecen más estrés por la "conducta de los estudiantes".

En cuanto a la **situación laboral**, indican que los profesores con plaza fija experimentan menos estrés que los contratados (Kang et al., 2018).

En relación a la **etapa educativa impartida**, hay consenso en señalar que los docentes de secundaria padecen los mayores niveles de estrés (Moriana y Herruzo, 2004). El menor interés y motivación del alumnado en este nivel educativo es un factor clave.

Finalmente, la **tipología del centro** también influye en el estrés docente. El estrés y el burnout son mayores en los centros educativos ubicados en ciudades medianas y grandes, así como en capitales, en comparación con los centros rurales (Collado-Ruano, 2017). En cuanto a la diferencias entre centros públicos y privados (concertados), el estrés docente es mayor en los centros concertados, aunque no se encontraron diferencias significativas al momento de sufrir burnout (Moreno-Egea et al., 2009).

Sin embargo, el personal docente se enfrenta a diversos factores de riesgos laborales que pueden afectar tanto su salud física como mental. Estos riesgos no solo se limitan a aspectos socio-demográficos, sino que también incluyen factores personales, los cuales juegan un papel crucial en la vida laboral de los docentes. Entre estos factores personales, destacan los déficits regulativos como la baja inteligencia emocional y la baja estabilidad emocional:

Por un lado, la inteligencia emocional, que se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar tanto nuestras propias emociones como las de los demás, es un componente esencial para el manejo efectivo de las interacciones sociales y las demandas emocionales en el entorno educativo. Los docentes con baja inteligencia emocional pueden tener dificultades para manejar el estrés y la presión asociados con su trabajo. Esta deficiencia puede manifestarse en la incapacidad para resolver conflictos con estudiantes, colegas y padres de manera efectiva, así como en una comunicación menos empática y efectiva. Además, la falta de inteligencia emocional puede dificultar la adaptación a cambios y situaciones imprevistas, incrementando el nivel de estrés y ansiedad en el entorno laboral (Espinoza y Jofre, 2012).

Por otro lado, la estabilidad emocional, que se refiere a la capacidad de mantener la calma y el equilibrio emocional frente a situaciones estresantes, es igualmente importante. Los docentes con baja estabilidad emocional pueden experimentar reacciones exageradas al estrés y ser más susceptibles al agotamiento emocional y al burnout. Esta condición se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y una disminución en la realización personal. Además, los problemas de estabilidad emocional pueden contribuir a la aparición de problemas

de salud mental como la ansiedad y la depresión, afectando negativamente tanto la vida personal como profesional del docente (Alviárez y Pérez, 2009).

Estos déficits regulativos no solo impactan el bienestar emocional de los docentes, sino también su desempeño en el aula. El estrés crónico y el burnout pueden reducir la energía y motivación del docente, lo que afecta la preparación de las clases y la capacidad para atender a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, la calidad de la enseñanza puede verse comprometida, ya que los docentes emocionalmente desequilibrados pueden tener dificultades para mantener un ambiente de aula positivo y productivo. Las relaciones interpersonales también se ven afectadas, ya que la baja inteligencia emocional y estabilidad emocional pueden dificultar la creación y mantenimiento de relaciones positivas con estudiantes, compañeros de trabajo y padres, generando un ambiente de trabajo tenso y conflictivo. (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008).

## **1.2 .- HERRAMIENTAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL: MINDFULNESS.**

En las últimas décadas, el conocer, abordar y reducir el estrés laboral ha experimentado un notable incremento en diversos ámbitos académicos y profesionales. Dentro de este contexto, los programas de inteligencia emocional han emergido como herramientas fundamentales para mejorar la capacidad de las personas para reconocer, comprender y manejar sus propias emociones y las de los demás. Estos programas, a menudo implementados en contextos educativos y laborales, han demostrado ser eficaces en la promoción de una mayor estabilidad emocional y relaciones interpersonales más saludables (Extremera, 2003; Ilaja y Reyes, 2016).

Paralelamente, las técnicas de manejo del estrés docente también han cobrado relevancia debido a la creciente presión y exigencias en el entorno educativo. Estrategias como la gestión del tiempo, la organización efectiva del trabajo y el desarrollo de una actitud proactiva han mostrado ser cruciales para reducir los niveles de estrés y mejorar la calidad de vida de los docentes en el aula (Oblitas, 2019).

También, las intervenciones en resiliencia se han consolidado como un campo crucial de estudio, enfocado en la capacidad de los individuos para adaptarse positivamente ante la adversidad. Estos programas no solo buscan ayudar a las personas a lidiar con el estrés y la presión, sino también a crecer y prosperar a partir de experiencias difíciles. Estos enfoques se han integrado en diversos ámbitos, tales como la educación, la salud mental y el desarrollo personal (Arias et al., 2019).

De igual manera, el desarrollo de habilidades personales y sociales constituye un componente fundamental en la formación integral de los individuos. Las habilidades personales, como la autodisciplina, la automotivación y la autoconciencia, junto con las habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la empatía y la cooperación, son esenciales para el éxito tanto en el ámbito personal como profesional en un mundo que actualmente exige constantes adaptaciones y reinvisiones (Granell et al., 2014; Rovira y Bris, 2012).

En los últimos años, han surgido enfoques innovadores que complementan y amplían estas técnicas tradicionales. En particular, los enfoques de tercera generación en psicología, como el mindfulness o atención plena, han ganado una considerable atención a nivel mundial y su aplicación se ha extendido a numerosos ámbitos, tanto institucionales como clínicos (Schuman-Olivier et al., 2020).

### **1.2.1 .- ¿Qué es el Mindfulness?: conceptos y definiciones.**

Mindfulness es un término en inglés que en español se puede traducir como atención plena, conciencia plena, conciencia inmediata o conciencia del momento. Este concepto se refiere a un estado de ser en el cual se está presente y se presta atención al aquí y ahora. Existen múltiples definiciones de mindfulness, siendo una de las más reconocidas la propuesta por Jon Kabat-Zinn (1994). Según Kabat-Zinn, "Mindfulness significa prestar atención de una manera particular: con intención, en el momento presente y sin emitir juicios".

Thich Naht Hanh (1975) añade que mindfulness es mantener viva la conciencia en la realidad del presente, mientras que Brown y Ryan (2003) lo describen como una cualidad de la conciencia caracterizada por la claridad y vividez de la experiencia presente.

El Mindfulness implica prestar atención de manera deliberada, en el aquí y ahora y sin juzgar. Esta práctica nos permite observar conscientemente pensamientos, sensaciones corporales, imágenes, sonidos, olores y otros estímulos que usualmente pasan desapercibidos (Kabat-Zinn, 2013).

Por otra parte, Segovia (2017) lo define como una forma intencionada de prestar atención, permitiendo observar todos los fenómenos en el campo de la conciencia sin juicios de valor ni reactividad. Esta práctica nos entrena para identificar nuestras propias sensaciones, emociones y pensamientos en cada instante (Moñiva et al., 2012).

A partir de estas definiciones, podemos deducir que los elementos esenciales del mindfulness se enfocan en la atención, la meditación, la conciencia y el momento presente. Por ello, prestar atención a nuestros propios pensamientos nos permite ser conscientes del presente. Como señala Germer (2005), se trata de tener "conciencia de la experiencia presente con aceptación".

### **1.2.2 .- Los orígenes del Mindfulness.**

Aunque la disciplina del mindfulness está viviendo ahora una auténtica revolución en el mundo occidental, este no es un concepto nuevo. El origen del mindfulness se remonta a tiempos antiguos y está basado en una filosofía que ve al ser humano como un todo, atribuida a Siddhartha Gautama, conocido como Buda, quien vivió hace aproximadamente 2.600 años (Segovia, 2017). Esta enseñanza integral tenía como finalidad aliviar la angustia humana, fomentar la compasión y la bondad entre sus practicantes y ayudar a los individuos a alcanzar la serenidad (Armstrong, 2011).

Sin embargo, la expansión global del mindfulness se atribuye en gran medida a la influencia de dos destacadas figuras en esta disciplina: el monje budista Thich Nhat Hanh y el doctor Jon Kabat-Zinn:

Por un lado, el monje Hanh (1975) señala que nuestra realidad no se encuentra ni en el pasado ni en el futuro, sino en el aquí y ahora. La atención plena es la energía que nos permite reconocer las condiciones de felicidad que ya existen en nuestras

vidas. En lugar de olvidar, la atención plena se trata de la unión de mente y cuerpo. "Un buen practicante sabe cómo crear un momento de alegría y un sentimiento de felicidad en cualquier momento del día" (Hanh, 1975).

Por otro lado, el doctor Jon Kabat-Zinn es ampliamente reconocido como uno de los precursores en la introducción del mindfulness en el entorno laboral. En 1979, Kabat-Zinn fundó la clínica de reducción del estrés en colaboración con el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts, estableciéndose como uno de los pioneros en la integración de la meditación en el ámbito médico. En este contexto, desarrolló el programa educativo conocido como "Mindfulness-Based Stress Reduction" o MBSR, siendo el primer programa estructurado en ocho semanas que se centraba en el entrenamiento de la atención plena (Kabat-Zinn, 2003).

### **1.2.3 .- Ámbitos de aplicación de la doctrina del Mindfulness.**

En la actualidad, el mindfulness está causando una revolución en el **campo científico**. Diversas investigaciones demuestran la efectividad y los beneficios del mindfulness en una amplia gama de enfermedades médicas, tales como el cáncer, la psoriasis, la fibromialgia, la hipertensión, el asma, el infarto de miocardio y el SIDA. Asimismo, se ha comprobado su eficacia en diversos trastornos psicológicos, incluyendo la ansiedad, la depresión, los trastornos de personalidad, el Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOC) y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Además, el mindfulness contribuye a la reducción del estrés crónico, ya sea laboral, familiar o docente, y promueve la mejora de la calidad de vida, las relaciones laborales y la productividad empresarial, el incremento del bienestar general y la satisfacción vital (Carboni et al., 2013; Lawlor et al., 2014; Brown et al., 2007; Greeson et al., 2011).

En el **ámbito clínico**, el mindfulness se ha convertido en una intervención valiosa para manejar el estrés, la ansiedad, la depresión y el dolor crónico. Además, se ha utilizado en la prevención de recaídas en la depresión, en el tratamiento de trastornos de la alimentación y en la mejora del bienestar de pacientes con enfermedades crónicas. La efectividad del mindfulness en estos contextos se debe a su capacidad para cambiar la forma en que las personas perciben y responden a sus experiencias internas y externas, promoviendo una mayor resiliencia emocional

y una mejor regulación del estrés. A continuación, se detallan estudios y documentaciones científicas de la aplicación del mindfulness en el entorno clínico:

- En una investigación mixta realizada por Finucane y Mercer (2006), se evidenció una disminución en los síntomas de ansiedad y depresión en pacientes con diagnóstico de trastorno depresivo y de ansiedad. La muestra comprendió a 13 individuos, y los hallazgos señalaron mejoras significativas en la salud mental de los participantes tras la aplicación de terapias basadas en el mindfulness.
- Según Segal, Williams y Teasdale (2013), la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT) o MBCT ha demostrado reducir significativamente los síntomas depresivos y prevenir la recaída en pacientes con depresión recurrente. Este hallazgo se basa en un estudio publicado en *The Lancet*, que comparó la eficacia de la MBCT con el tratamiento habitual y destacó su utilidad en el ámbito clínico.
- La investigación del Dr. Eric Garland (2014) encontró que los programas de mindfulness pueden reducir la intensidad del dolor y mejorar la función física y emocional en pacientes con dolor crónico. Este estudio, publicado en *The Journal of Pain*, resalta el potencial del mindfulness como una herramienta complementaria en el tratamiento del dolor crónico y la reducción del uso de opioides.
- En un estudio controlado y aleatorizado llevado a cabo por Speca, Carlson, Goodey y Angen (2000), registró una reducción del 65% en los niveles de depresión y del 35% en los niveles de estrés en individuos diagnosticados con cáncer y que presentaban síntomas de depresión y estrés tras la implementación de un programa basado en el mindfulness.
- Un meta-análisis realizado por Goyal et al. (2014) y publicado en *The Journal of Pain*, evidenció que los programas de mindfulness muestran beneficios significativos en la reducción de los síntomas de ansiedad, depresión y estrés. Este análisis evaluó un total de 47 ensayos clínicos y proporciona una sólida evidencia de la efectividad del mindfulness en el manejo del estrés y la ansiedad.
- Un estudio realizado por Baer (2003) y publicado en la revista *Clinical Psychology: Science and Practice*, evidenció que el mindfulness puede

reducir la frecuencia de los atracones y mejorar la relación con la comida en personas con trastornos de la alimentación.

Es importante resaltar que, aunque el mindfulness tuvo su origen en un entorno clínico, su aplicación exitosa se extiende también a ámbitos no clínicos, como el familiar, deportivo, empresarial y penitenciario. En estos contextos, se han obtenido resultados satisfactorios, siendo especialmente destacable su impacto en el ámbito educativo. Investigaciones y evidencias científicas demuestran que la aplicación del mindfulness en entornos educativos contribuye a la reducción del estrés, la depresión y la ansiedad en los profesores, así como al aumento del rendimiento académico, la mejora del autoconcepto y la disminución de la agresividad y violencia en los alumnos (Mañas et al., 2014; Moñivas et al., 2012).

Por otra parte, en el **ámbito deportivo**, la relación entre mindfulness y el deporte se puede rastrear hasta 1985, cuando Kabat-Zinn y su equipo implementaron un programa de meditación basado en mindfulness con el equipo olímpico de remo de Estados Unidos durante los Juegos Olímpicos de Los Ángeles en 1984. Este estudio observó mejoras en el rendimiento deportivo y en ciertas variables psicológicas, como la gestión del estrés competitivo, la recuperación física y la fatiga. El éxito de esta intervención propició la aparición de dos programas de entrenamiento deportivo basados en el Mindfulness Acceptance- Commitment Approach (MAC) y Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE), cuyos beneficios reportados se asocian a la concentración, autoestima y regulación emocional, así como la claridad en la fijación de objetivos y el perfeccionamiento de las habilidades deportivas (Wilson y Luciano, 2002).

Respecto al **ámbito empresarial y tecnológico**, compañías como Google, Intel y SAP han implementado programas de mindfulness para sus empleados. Google, por ejemplo, ofrece el programa "Search Inside Yourself", diseñado para mejorar la inteligencia emocional y la capacidad de liderazgo de los empleados.

Según un estudio de Aikens et al. (2014) publicado en *Journal of Occupational Health Psychology*, los empleados de una empresa high-tech que participaron en un programa de mindfulness de 8 semanas experimentaron una reducción significativa en los niveles de estrés percibido y mejoras en el bienestar general. El estudio

mostró que los participantes reportaron una mayor resiliencia y una mejor capacidad para manejar situaciones estresantes en el trabajo que sus homólogos que no practicaban ningún tipo de actividad dedicada al autocuidado.

Por otro lado, un estudio de Zeidan et al. (2010) en *Consciousness and Cognition* mostró que incluso breves sesiones de meditación mindfulness pueden mejorar significativamente la atención y la memoria de trabajo.

Mientras que un estudio de Ding et al. (2020) nos sugirió que la práctica de mindfulness en ámbitos empresariales puede ayudar a aumentar la creatividad y la capacidad de innovación.

Respecto al **ámbito educativo**, la meditación tiene un impacto significativo en el rendimiento académico al mejorar las habilidades atencionales, aumentando la capacidad de mantener y dirigir la atención (Kebbi, 2018). También ha mostrado ser eficaz en personas con autismo y TDAH. Además, el mindfulness contribuye a mejorar la capacidad cognitiva para procesar información de manera rápida, precisa y exacta (Shonin et al., 2015).

En cuanto al desarrollo integral del estudiante, se promueve el incremento de la creatividad y se mejoran las habilidades relacionadas con las relaciones interpersonales. Además, se fomenta el desarrollo de la empatía y se facilita la autocompasión y el autoconcepto (Goleman, 2006). Del mismo modo, autores como Greenland (2010) y Carson (2014) afirman que el mindfulness tiene el potencial de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, puede ayudar tanto a docentes como a estudiantes a optimizar sus capacidades cognitivas, especialmente en lo que respecta a la atención sostenida y la retención de información.

#### **1.2.4 .- El Mindfulness como alternativa al estrés docente.**

El mindfulness o atención plena constituye una herramienta efectiva para prevenir y resolver conflictos entre equipos docentes y alumnos. La práctica del mindfulness mejora nuestra capacidad de concentración, lo que nos permite gestionar y manejar de manera más eficaz los desafíos constantes de la convivencia escolar (Comas, 2016).

Entre los beneficios observados en maestros y profesores, se incluyen el aumento de la sensación de bienestar y la reducción de los niveles de estrés. Estas técnicas les brindan estrategias y habilidades para controlar y mejorar la conducta del grupo-clase, facilitan una visión holística del currículo y los conceptos clave que deben enseñar, y permiten establecer relaciones de apoyo con los alumnos (Albrecht et al., 2012; Meiklejohn et al., 2012).

En un artículo de Kernochan, McCormick y White (2007), uno de los autores relata su propia experiencia como profesor practicante de mindfulness, destacando beneficios como enseñar de una manera más significativa, aumentar su empatía, hacer más agradables las tareas docentes menos atractivas y superar las expectativas respecto a sus alumnos.

Franco (2010), al impartir mindfulness a profesores, encontraron una disminución en los niveles de angustia psicológica. Asimismo, Mañas, Franco y Martínez (2011) observaron que, tras un programa de mindfulness, se redujeron notablemente los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad. Kemeny et al. (2012) estudiaron a 82 maestros, de los cuales la mitad participaron en un programa de formación de ocho semanas. Estos maestros mostraron una reducción en las emociones negativas, menores sentimientos de depresión y un aumento en los estados de ánimo positivos.

En cuanto a la integración del mindfulness en el entorno escolar, los programas de intervención basados en la atención plena surgieron inicialmente en Estados Unidos y han ganado reconocimiento a nivel internacional. Por ejemplo, en 2007, en California, docentes de la Universidad de Los Ángeles (UCLA) colaboraron con educadores de escuelas primarias y secundarias para establecer la Asociación "Mindful Schools". Desde allí, comenzaron a ofrecer programas de intervención y

entrenamiento en mindfulness para estudiantes, profesores y personal administrativo. El programa para estudiantes tiene una duración de 5 semanas, con tres sesiones semanales de 15 minutos, mientras que para los docentes incluye 4 sesiones de entrenamiento en mindfulness.

Hasta marzo de 2009, "Mindful Schools" implementó este programa en 20 escuelas de California, beneficiando a más de 5.000 alumnos, principalmente en áreas suburbanas con desafíos socioeconómicos. En el año escolar 2011/2012, se realizó un estudio controlado aleatorizado con 800 estudiantes y 47 docentes para evaluar la eficacia del programa. Se observó un efecto a corto plazo en el nivel de mindfulness de los docentes, aunque no se mantuvo hasta el final del año académico. Sorprendentemente, en los estudiantes se observó una reducción en la capacidad de estar alerta, sin detectarse otros efectos significativos.

Además de "Mindful Schools", en California se han llevado a cabo proyectos como "Still Quiet Place" e "Inner Kids", similares al programa MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) y enfocados en mejorar la atención y la compasión, dirigidos principalmente a los estudiantes.

Por otro lado, también cabe destacar el programa Stress Management and Resilience Training (SMART), creado en 2010 por la Mayo Clinic, una institución médica de gran prestigio con vínculos académicos con la Universidad de Harvard. Desde su creación, el programa ha sido ampliamente implementado en distintos sectores, incluyendo la salud, la educación y el bienestar general, gracias a su enfoque en la gestión del estrés y el fortalecimiento de la resiliencia.

Asimismo, otro programa significativo es el Mindfulness in Schools Project (MiSP), creado en 2009 para implementarse en Inglaterra y Gales. Este proyecto ha sido pionero en la introducción del mindfulness en el entorno educativo, con el objetivo de mejorar el bienestar emocional tanto de estudiantes como de docentes. A fecha de 2018, el programa ya había formado a más de 50.000 profesores en técnicas de atención plena, ayudando a crear entornos de aprendizaje más saludables y a reducir el estrés entre el personal docente y los estudiantes.

En el ámbito universitario, la investigación realizada por Shauna Shapiro y colaboradores de la Universidad de Santa Clara resalta la importancia de integrar

prácticas meditativas en la universidad, mostrando mejoras en habilidades cognitivas y académicas fundamentales.

En España, hasta bien entrada la década de los 2000, no existía ningún programa estructurado de mindfulness en el ámbito educativo. Investigadores como León (2008), Franco, Mañas y Justo (2009), y Delgado (2009) fueron pioneros en realizar intervenciones y estudios preliminares en contextos educativos. Estos estudios mostraron resultados prometedores en la reducción del estrés y la mejora del bienestar emocional tanto en docentes como en estudiantes de secundaria, contribuyendo a introducir y difundir esta disciplina en el país.

En 2010, se creó el programa TREVA, el primer programa de relajación y mindfulness validado científicamente en España, diseñado para abordar las necesidades actuales de la mayoría de las aulas mediante técnicas de relajación, meditación y mindfulness o conciencia plena tanto en profesores como estudiantes (López, 2008).

Seguidamente, encontramos el proyecto "Aulas Felices", desarrollado por un grupo de docentes, psicopedagogos y psicólogos en Zaragoza. Este programa está dirigido a alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y se puede aplicar en distintos niveles de intervención: aulas, Equipos de Ciclo o Departamentos, Centros Educativos y la Comunidad Educativa en general. Basado en los principios de la Psicología Positiva, sus objetivos principales son el desarrollo personal y social del alumnado y sus docentes. Desde su creación, el programa ha sido aplicado en varios centros educativos a nivel nacional y exportado a más de 70 países.

Por último, el programa SEA, desarrollado en 2017, se enfoca en la juventud con el objetivo de fortalecer su capacidad para reconocer y manejar tanto sus propias emociones como las de los demás, empleando técnicas de mindfulness. Su meta es mejorar y regular la inteligencia emocional de los participantes. Desde su creación, el programa ha sido implementado con éxito en varios colegios de la Comunidad Foral de Navarra y se espera que sea exportado a varios países de habla hispana.

A pesar de la diversidad de enfoques y programas de mindfulness en la educación, la comunidad docente en España aún enfrenta desafíos significativos en la gestión del estrés laboral. La falta de un programa específico para mitigar este estrés

subraya la necesidad de estrategias especializadas y novedosas que atiendan las demandas particulares de los profesionales de la educación.

Por ende, este trabajo de Fin de Máster propone una nueva dirección en el ámbito del mindfulness aplicado a la reducción del estrés docente. Su objetivo es proporcionar una solución integral, efectiva y adaptada a los desafíos que enfrentan los docentes de primaria, fomentando su bienestar emocional y su capacidad para afrontar los retos diarios en el aula. De igual forma, representa una contribución bibliográfica innovadora en el contexto español al abordar un tema de investigación importante y poco explorado en nuestro país.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo general:**

- Diseñar e implementar una propuesta de intervención que introduzca el mindfulness en los centros de Educación Primaria para reducir el estrés laboral entre los docentes.

### **Objetivos específicos:**

- Prevenir los síntomas derivados del burnout entre los docentes
- Enseñar los conceptos básicos que conforman el mindfulness a los profesores.
- Enseñar los ejercicios básicos del mindfulness a los docentes.
- Fomentar el autoconocimiento y la importancia de la regulación emocional entre el personal docente.

### **3. METODOLOGÍA**

Este proyecto está dirigido a docentes que enfrentan altos niveles de estrés laboral. Su objetivo es reducir dicho estrés mediante la implementación de técnicas de mindfulness, promoviendo así el bienestar emocional, la comunicación efectiva y una mejora en el desarrollo personal y profesional de los docentes. La metodología empleada proporcionará herramientas y técnicas para ayudar a los docentes a manejar el estrés, mejorar sus habilidades sociales y fomentar una atmósfera más saludable en el entorno escolar.

Respecto al enfoque metodológico, la metodología a desarrollar será participativa, orientativa, activa, reflexiva y dinámica, lo que permitirá una adaptación flexible a las necesidades y circunstancias de los participantes. La participación activa de los docentes es fundamental para el éxito del programa, ya que se busca que cada individuo experimente y practique las técnicas de mindfulness en su contexto laboral diario.

El equipo de responsables del proyecto adoptará una metodología cooperativa e inclusiva, donde todas las decisiones importantes se tomarán de manera conjunta. Esta forma de organización garantiza que todos los miembros del equipo estén alineados con los objetivos del proyecto y contribuyan activamente a su éxito.

#### **3.1 .- Destinatarios.**

Los destinatarios del proyecto son todos los profesores (que suman un total de 20) de los ciclos Infantil y Primaria del colegio CEIP El Torcal - Málaga.

#### **3.2 .- Sesiones.**

El programa se estructura en una serie de sesiones teórico-prácticas diseñadas para proporcionar herramientas efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de los docentes de primaria. Estas sesiones se basan en los principios fundamentales del programa Mindful Schools de California, así como en elementos originales desarrollados específicamente para este contexto educativo.

Asimismo, el programa constará de un total de 8 sesiones de una hora y media cada una, que se llevarán a cabo cada miércoles a las 16:00 horas, después de la finalización de las horas lectivas, durante los meses de febrero y marzo. El motivo de llevar a cabo esta acción a mitad del curso radica en la necesidad de brindar a los profesores el apoyo necesario para garantizar un buen desarrollo durante el resto del periodo lectivo.

Además, las sesiones se realizarán en el pabellón deportivo del propio centro educativo, con el objetivo de facilitar la participación de los profesores al programa.

### 3.3 .- Actividades.

#### SESIÓN 1) EXPLORACIÓN DEL PROPÓSITO DEL PROYECTO

##### OBJETIVO 1)

- Explorar el propósito y la importancia del proyecto en la sesión

##### CONTENIDOS

- Dar la bienvenida a los participantes al proyecto.
- Realizar una encuesta inicial para obtener una idea generalizada e intuitiva de los niveles de ansiedad/mindfulness del grupo. (**Anexos 1 y 2**).
- Compartir los resultados y poner en común las experiencias relacionadas con el manejo del estrés.
- Explicamos “El diario de reflexión”, agenda/documento en el que plasmarán sus experiencias diarias relacionadas con el estrés y las prácticas aprendidas durante las sesiones.
- Aprender los conceptos básicos sobre el estrés, incluyendo:
  - Definición de estrés.
  - Causas del estrés.
  - Consecuencias del estrés.
- Compartir sensaciones y experiencias personales durante la sesión.
- Realizar un ejercicio de atención a la respiración.
- Cierre de la sesión.

## SESIÓN 2) INTRODUCCIÓN AL MINDFULNESS

### OBJETIVO 2)

- Poner en práctica de conciencia plena y la atención plena al momento presente.

### CONTENIDOS

- Inicio de la sesión con un saludo y ejercicio de atención a la respiración.
- Respuestas a preguntas como: ¿Qué es la práctica formal e informal del mindfulness?
- Ejercicio de Body Scan con el objetivo de explorar el estado del cuerpo y reconocer las sensaciones en diferentes partes del mismo. **(Anexo 3)**.
- Práctica de ejercicios formales de mindfulness, como la práctica de conciencia plena.
- Espacio abierto para que los docentes compartan sus opiniones y experiencias sobre lo trabajado durante la sesión.
- Cierre de la sesión.

## SESIÓN 3) CONOZCO MI MENTE

### OBJETIVO 3)

- Desarrollar la habilidad de observar e identificar pensamientos y distorsiones cognitivas generadoras de ansiedad.

### CONTENIDOS

- Comienzo de la sesión con el saludo inicial y un ejercicio de atención a la respiración.
- Presentación de dos textos: "La mente como enemiga o amiga de cada uno" y "La realidad debajo de los pensamientos", con el objetivo de profundizar en la comprensión del tema.
- Seguidamente, se proyectan dos videos titulados "La mosca y el samurái" y "Tus pensamientos son burbujas", para promover la reflexión sobre los pensamientos y la atención tanto interna como externa.
- Espacio abierto para que los docentes compartan sus opiniones y experiencias sobre lo trabajado durante la sesión.
- Cierre de la sesión.

## SESIÓN 4) CONCILIAR EL ESTRÉS EN EL DIA A DIA

### OBJETIVO 4)

- Ofrecer estrategias para manejar la reacción al estrés en docentes frente a situaciones tensas o estresantes.

### CONTENIDOS

- Comienzo de la sesión con el saludo inicial y un ejercicio de atención a la respiración.
- Abrimos un espacio de debate en el que hablaremos sobre la aceptación de situaciones de la vida cotidiana, el riesgo, la resiliencia, la fortaleza y la asertividad.
- Posteriormente, se llevan a cabo una serie de actividades:
  1. "Aprendemos a controlar la situaciones": Se proporcionan pautas para mantener la calma en momentos difíciles.
  2. "Vivir el momento presente": Se identifican los problemas sobre los que se puede actuar y aquellos que están fuera del control.
  3. "Yo y mis emociones": Se practica este proceso para gestionar las emociones.
  4. "Escucho a mi resiliencia": Se promueve la reflexión sobre la propia resiliencia y su importancia en la vida diaria.
- Espacio abierto para que los docentes compartan sus opiniones y experiencias sobre lo trabajado durante la sesión.
- Cierre de la sesión.

## SESIÓN 5) ¿Cómo planificar nuestro tiempo libre para evitar el estrés?

### OBJETIVO 5)

- Desarrollar habilidades para planificar el tiempo libre y gestionar el estrés: impacto en la vida cotidiana.

### CONTENIDOS

- La sesión comienza con el saludo inicial y un ejercicio de atención a la respiración.
- Se lleva a cabo una reflexión y debate general con todos los docentes sobre cómo enfocamos la planificación del tiempo libre.
- Se aborda la importancia de concedernos tiempo para el autocuidado.
- Se procede a la puesta en práctica de la técnica de Cesareo Amescua (1999) para la planificación del tiempo libre.
- Se discuten estrategias para planificar el tiempo libre de manera efectiva.
- Se abre un espacio para que los participantes compartan cómo se sienten al respecto.
- Se realiza el cierre de la sesión.

## SESIÓN 6) RELAJACIÓN MUSCULAR E INTRODUCCIÓN AL YOGA

### OBJETIVO 6)

- Conocer los beneficios y Adquirir técnicas y habilidades para mejorar su relajación muscular y las posturas básicas del yoga.

### CONTENIDOS

- La sesión se inicia con el saludo inicial y un ejercicio de atención a la respiración.
- Se presentan y discuten los beneficios de la relajación para la salud mental y emocional.
- Se enseñan y practican posturas básicas de yoga para promover la relajación y el bienestar. **(Anexo 4)**.
- Se abre un espacio para que los participantes compartan cómo se sienten después de la práctica.
- Se procede al cierre de la sesión.

## SESIÓN 7) MINDFULNESS COMO RUTINA

### OBJETIVO 7)

- Fomentar la continuidad en la práctica formal de la técnica en situaciones estresantes para los docentes.

### CONTENIDOS

- La sesión se inicia con el saludo y un ejercicio de atención a la respiración.
- Se contextualiza la relación entre la bondad hacia uno mismo, la compasión y el mindfulness.
- Posteriormente, se llevan a cabo varias actividades:
  1. "Meditación del autocuidado".
  2. "Escucho a mi compasión": Se comparte una historia que ilustra el poder transformador de reconocer la bondad en nosotros mismos y en los demás.
  3. "Cómo desarrollar nuestra propia rutina de mindfulness": Se proporcionan a los docentes cuatro ejercicios de mindfulness que pueden integrarse en su rutina diaria para reducir el estrés y otras emociones.
- Se abre un espacio para que los participantes compartan sus opiniones sobre lo trabajado durante la sesión.
- Se procede al cierre de la sesión.

## SESIÓN 8) CIERRE DE PROGRAMA

### OBJETIVO 8)

- Finalización del programa y puesta en valor de los contenidos trabajados.

### CONTENIDOS

- La sesión se inicia con el saludo y un ejercicio de atención a la respiración.
- Se escuchan las opiniones de los docentes sobre el contenido de todas las sesiones anteriores, seguido de una lluvia de ideas relacionada con la experiencia vivida.
- Se realiza una socialización del trabajo escrito, las recomendaciones y las conclusiones derivadas de la labor realizada con la comunidad, así como los aspectos a trabajar y mejorar.
- Se presenta la aplicación gratuita "CON CORAZÓN Y CEREBRO", dirigida a ayudar a los docentes en la gestión de sus emociones, el manejo del estrés y la ansiedad. La app proporciona material, herramientas y documentación específica de formación para que aprendan a identificar, trabajar y gestionar competencias personales que les permitan prevenir o reducir los efectos del estrés, mejorando así su salud y bienestar tanto en lo personal como en lo laboral.
- Se realiza una encuesta final para conocer la satisfacción de los participantes con el programa (**Anexo 5**).
- Se procede al cierre de la sesión.

## 4. RECURSOS Y PRESUPUESTO

SERVICIO/RECURSOS	
MATERIALES	<p>Materiales de oficina:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Folios</li><li>- Bolígrafos</li><li>- Cartulinas</li><li>- Lápices</li></ul> <p>Otros materiales relacionados con la actividades propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ordenadores</li><li>- Proyector</li><li>- Esterillas de yoga</li><li>- Altavoces</li><li>- Mesas</li></ul>

	- Sillas
PROFESIONALES	2 Educadores/as sociales
INSTALACIONES	Pabellón deportivo del CEIP EL TORCAL
GASTOS EUROS	<p><b>Materiales:</b></p> <p>Materiales fungibles: 250 euros</p> <p>Materiales no fungibles: 250 euros</p> <p><b>Profesionales:</b></p> <p><b>Se requiere de:</b></p> <p><b>2 educadores/as sociales: 2600 euros/profesional</b></p> <p><b>Instalaciones:</b></p> <p>Las instalaciones del centro serán cedidas de manera gratuita por el propio centro educativo.</p> <p><b>Total: 3100 euros.</b></p>

#### 4.1 .- Subvenciones.

Para financiar el proyecto, se podrán solicitar ayudas y subvenciones a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), al Centro de Profesores (CEP) y a la Junta de Andalucía, con el objetivo de cubrir los gastos asociados al mismo.

## 5. CRONOGRAMA

	FEBRERO		MARZO
Semana 1	<b>SESIÓN 1:</b> EXPLORACIÓN DEL PROPÓSITO DEL PROYECTO	Semana 1	<b>SESIÓN 5:</b> ¿Cómo planificar nuestro tiempo libre para evitar el estrés?
Semana 2	<b>SESIÓN 2:</b> INTRODUCCIÓN AL MINDFULNESS	Semana 2	<b>SESIÓN 6:</b> RELAJACIÓN MUSCULAR E INTRODUCCIÓN AL YOGA
Semana 3	<b>SESIÓN 3:</b> CONOZCO MI MENTE	Semana 3	<b>SESIÓN 7:</b> MINDFULNESS COMO RUTINA
Semana 4	<b>SESIÓN 4:</b> CONCILIAR EL ESTRÉS EN EL DÍA EN DÍA	Semana 4	<b>SESIÓN 8:</b> CIERRE DEL PROGRAMA

## 6. EVALUACIÓN

Antes de comenzar el programa de intervención, se realizará una evaluación previa para comprobar los niveles de mindfulness y burnout entre los profesores. Con el objetivo de estudiar los niveles pre-post de las variables medidas del proyecto. Para este caso, aplicaremos una estrategia basada en el diseño cuasiexperimental (tipo pre-post) con grupo experimental y grupo de control.

Con la aplicación de esta estrategia, dividiremos el total de profesores del CEIP El Torcal que suman un total de 20, en dos grupos de 10 personas. De esta manera, el primer grupo de personas seleccionadas para realizar el proyecto pasará a formar parte del *grupo* experimental, mientras que el resto de personas pasarán a *lista de espera* formando así, el *grupo* control.

Así pues, como instrumento para medir los niveles de mindfulness en el grupo, emplearemos el Cuestionario de Cinco Facetas- *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) (Bear et al., 2006). Este cuestionario consta de 39 ítems, que miden a nivel general a los niveles de Mindfulness a partir de cinco habilidades: Observación, Descripción, Actuar con Conciencia, Ausencia de Juicio y Ausencia de Reactividad.

Por otro lado, como instrumento para medir los niveles de burnout en el grupo, emplearemos el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1981). Este cuestionario está compuesto por 22 ítems en forma de afirmaciones acerca de actitudes relacionadas con el trabajo. El MBI se centra en medir tres áreas fundamentales que son: el agotamiento o cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal.

Finalmente, para evaluar la efectividad del programa desde un enfoque cualitativo, al finalizar el programa, se realizará una encuesta a cada participante para que responda de la manera más sincera posible. Este cuestionario está diseñado para recopilar feedback sobre lo que más y menos les ha gustado, así como sugerencias de mejora. El objetivo es proporcionar información valiosa que ayude a los docentes a mejorar y evolucionar positivamente, además de conocer la opinión de los participantes sobre los contenidos trabajados en mindfulness y autorregulación emocional.

## **7. RESULTADOS**

En relación con los resultados que anticipamos al aplicar el Cuestionario de Cinco Facetas (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*, FFMQ) al grupo experimental antes de la intervención, prevemos que los niveles generales de mindfulness serán bajos. Simultáneamente, al administrar el cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI) al mismo grupo, esperamos encontrar niveles significativamente altos de burnout.

En resumen, como era de esperar, los resultados de las encuestas previas del grupo experimental mostrarán altos niveles de estrés laboral o burnout y bajos niveles de mindfulness. Después de completar las sesiones del programa de intervención, volveremos a medir los niveles de mindfulness y burnout del grupo experimental utilizando los mismos cuestionarios (FFMQ y MBI) empleados en la fase anterior de la evaluación.

Esperamos que, tras la intervención, los resultados del grupo experimental muestren niveles significativamente más bajos de burnout y niveles más altos de mindfulness. Para contrastar estos resultados pre y post intervención, aplicaremos las mismas

encuestas al grupo de control antes de la intervención, lo que debería evidenciar que, al concluir el programa de intervención con el grupo experimental, los niveles de mindfulness y burnout en el grupo de control permanecieron bajos y altos, respectivamente.

Asimismo, para asegurarnos de la efectividad del programa a medio y largo plazo, podríamos administrar nuevamente los cuestionarios FFMQ y MBI a todos los profesores. Anticipamos que los resultados de esta evaluación mostrarán una estabilización de los niveles de mindfulness y burnout, con una disminución y un aumento leve pero significativo de estos indicadores, respectivamente.

Respecto a la encuesta cualitativa realizada al final del programa, esperamos obtener resultados positivos que contengan respuestas significativas que reflejen la comprensión de los contenidos aprendidos en materia de mindfulness y al mismo tiempo, nos proporcionen sugerencias para mejoras en las futuras ediciones del programa.

Finalmente, sin embargo, considerando que al final basamos los resultados en predicciones generales, es importante destacar algunas incidencias previsibles que podrían influir en los resultados. Estas podrían incluir la falta de asistencia, la poca credibilidad en la efectividad del mindfulness y la baja implicación o participación en el programa. De esta forma estos factores podrían afectar significativamente los resultados obtenidos al medir los efectos de la intervención.

## **8. DISCUSIÓN**

Este trabajo de fin de máster se ha centrado en la creación y aplicación de un programa de intervención basado en mindfulness para enfrentar el estrés laboral entre los profesores de primaria. La investigación en sí misma supone un aporte significativo a la bibliografía española sobre mindfulness en las aulas, un tema aún poco estudiado en nuestro país. Esto subraya la importancia de continuar investigando y documentando esta temática, así como de incorporar progresivamente las prácticas de mindfulness en el entorno educativo.

Recomendamos encarecidamente a los directivos escolares que consideren la propuesta presentada en esta investigación. La implementación de programas de mindfulness puede ser una herramienta eficaz para disminuir el estrés laboral, lo cual no solo beneficia a los profesores sino que también tiene un impacto positivo en su vida laboral, personal y social. La reducción del estrés entre los docentes no solo mejora su bienestar individual, sino que también contribuye a un entorno educativo más saludable y productivo para todos, incluyendo compañeros, alumnos y sus familias.

Idealmente, la jornada escolar debería incluir un espacio dedicado a la práctica de mindfulness, con sesiones regulares como las propuestas en este estudio. Para que esto sea efectivo, es fundamental que los docentes se involucren en el aprendizaje y la comprensión de esta herramienta, integrándola de manera fluida en la planificación curricular. Actualmente, son pocos los centros educativos que promueven una educación basada en la atención plena, por lo que es necesario un cambio de perspectiva y una mayor implicación en este ámbito.

Desde esta investigación se recomienda a los docentes continuar practicando los ejercicios de mindfulness. Esta práctica no solo contribuirá a su salud emocional, sino que también les permitirá convertirse en formadores de otros docentes en mindfulness. De este modo, podrán extender los beneficios de esta práctica a toda la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes y sus familias.

Asimismo, hemos constatado que el mindfulness es una herramienta eficaz para la autorregulación emocional y la reducción del burnout en el contexto del estrés laboral docente. Sin embargo, es importante considerar que el mindfulness debe complementarse con otras habilidades sociales y emocionales proactivas, como la gestión asertiva de conflictos, la activación conductual, y la mejora de hábitos de autocuidado. Estas prácticas adicionales podrían ayudarnos a potenciar los efectos del mindfulness, contribuyendo así a un manejo integral del estrés y fortaleciendo la resiliencia emocional de los docentes.

Sin embargo, aunque la intervención basada en mindfulness ha demostrado ser efectiva en la reducción del estrés, presenta algunas limitaciones. Primero, la implementación de estos programas requiere un compromiso significativo de tiempo

y recursos por parte de las instituciones educativas. Además, la variabilidad en la formación y experiencia de los facilitadores de mindfulness puede influir en los resultados. Es crucial que futuros estudios consideren estas limitaciones y trabajen en estrategias para superarlas, asegurando una implementación más homogénea y accesible.

En definitiva, para maximizar los beneficios de estas intervenciones, se recomienda a los directivos escolares considerar la implementación de programas regulares de mindfulness y fomentar una cultura de bienestar en sus centros más inclusiva y participativa que vele ya no solo por los resultados académico sino por la salud mental tanto de los educadores como de los estudiantes, quienes enfrentan las demandas y responsabilidades del entorno educativo.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

Aikens, K, Astin, J., Pelletier, K., Levanovich, K., Baase, C., Park, Y., y Bodnar, C. (2014). La atención plena se pone a trabajar: impacto de una intervención en línea en el lugar de trabajo. *Journal of occupational and environmental medicine*, 56(7), 721-731.

Albrecht, N. J., Albrecht, P., y Cohen, M. (2012). Enseñar mindfulness en el aula: una revisión de la literatura. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(12), 1-14.

Alós, L., López, R., San Martín, N., Urrea-Solano, M., y Hernández-Amorós, M. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 329-336.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Alviárez, L., y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117.

Arias, W., Huamani Cahua, J., y Ceballos, K. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-91.

Armstrong, K. (2011). *Twelve steps to a compassionate life*. Random House.

Baer, R. A. (2003). El entrenamiento en mindfulness como intervención clínica: una revisión conceptual y empírica. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., y Toney, L. (2006). Cuestionario de las cinco facetas del mindfulness. *Mindfulness*.

Barona, E., y Jiménez, J. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de «Burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria Sources of stress and burnout syndrome in secondary school counsellors. *Revista de educación*, 347, 229-254.

Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). Un estudio longitudinal sobre el agotamiento docente y la autoeficacia percibida en la gestión del aula. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

Brown, K., y Ryan, R. (2003). Los beneficios de estar presente: el mindfulness y su papel en el bienestar psicológico. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.

Brown, K., Ryan, R., y Creswell, J. (2007). Abordaje de cuestiones fundamentales sobre la atención plena. *Psychological inquiry*, 18(4), 272-281.

Buendía, J. (2003). Riesgos psicosociales en la Universidad. *El síndrome de "Burnout" y el "mobbing"*. Madrid: Fraternidad Muprespa.

Buitrago-Orjuela, L., Barrera-Verdugo, M., Plazas-Serrano, L., y Chaparro-Penagos, C. (2021). Estrés laboral: una revisión de las principales causas, consecuencias y estrategias de prevención. *Revista Investigación en Salud Universidad de Boyacá*, 8(2), 131-146.

Cabello, M., y Ramos-Pardo, F. (2009). Protección Social E Inserción Laboral De Trabajadores Jóvenes Con Carencias De Titulación Y Cualificación (Social Protection and Labour Integration of Lacking Social Qualification and School Accreditation Young Workers). *Revista de educación*, 349, 243-267.

Carboni, J., Roach, A., y Fredrick, L. (2013). Impacto del entrenamiento de mindfulness en el comportamiento de estudiantes de primaria con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Research in Human Development*, 10(3), 234-251.

Cardozo, L. (2016). El estrés en el profesorado. *Revista de investigación psicológica*, 75.

Carson, S. (2014). El impacto de la atención plena en la investigación y la mejora de la creatividad. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*, 328-344.

Collado-Ruano, J. (2017). Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. *Educación y Educadores*, 20(2), 229-248.

Comas, S. (2016). *Burbujas de paz: Pequeño libro de Mindfulness para niños (y no tan niños)*. Nube de tinta.

Cropley, M., y Millward Purvis, L. (2003). Tensión laboral y cavilaciones sobre cuestiones laborales durante el tiempo libre: un estudio diario. *European journal of work and organizational psychology*, 12(3), 195-207.

Delgado Pastor, L. (2009). Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades Mindfulness.

Ding, X., Wang, X., Yang, Z., Tang, R., y Tang, Y. (2020). Relación entre el rasgo de atención plena y la calidad del sueño en estudiantes universitarios: un modelo de proceso condicional. *Frontiers in Psychology*, 11, 576319.

Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista educación*, 42(2), 717-739.

Espinoza Miranda, K., y Jofre Aravena, V. (2012). Sobrecarga, apoyo social y autocuidado en cuidadores informales. *Ciencia y enfermería*, 18(2), 23-30.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.

Extremera, N., y Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*.

Faúndez, V., y Gil-Monte, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del "Maslach Burnout Inventory"(MBI). *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 160-167.

Fernández-Berrocal, P., y Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.

Finucane, A., y Mercer, S. (2006). Un estudio exploratorio de métodos mixtos sobre la aceptabilidad y eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena para

pacientes con depresión y ansiedad activas en atención primaria. *BMC psychiatry*, 6, 1-14.

Franco Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista complutense de educación*.

Garland, E., Froeliger, B., y Howard, M. (2014). El entrenamiento del mindfulness se dirige a los mecanismos neurocognitivos de la adicción en la interfaz atención-evaluación-emoción. *Frontiers in psychiatry*, 4, 173.

Gil Monte, P., y Peiró, J. (1997). Un estudio sobre las fuentes importantes del "síndrome de agotamiento" en los trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados mentales. *Psicología en España*, 1, 3-9.

Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational leadership*, 64(1), 76-81.

González, J., y Lobato, M. (1988). El riesgo de enseñar. *Perspectivas y problemas de la función docente*, 4, 345.

González, J., Londoño, O., Vasconez, L., y Cerón, C. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(2), 543-565.

Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., y Haythornthwaite, J. (2014). Programas de meditación para el estrés psicológico y el bienestar: una revisión sistemática y un metanálisis. *JAMA internal medicine*, 174(3), 357-368.

Granell, C., Gómez, S., y Arenas, A. (2014). Procesos de difusión en competencia en redes multiplex: concienciación y epidemias. *Physical review E*, 90(1), 012808.

Greenland, S. K. (2010). Mindfulness para niños. *Insight Journal*, 33, 25-29.

Greeson, J. M., Webber, D. M., Smoski, M. J., Brantley, J. G., Ekblad, A. G., Suarez, E. C., y Wolever, R. Q. (2011). Los cambios en la espiritualidad explican en parte los resultados en la calidad de vida relacionados con la salud después de la reducción del estrés basada en la atención plena. *Journal of behavioral medicine*, 34, 508-518.

Guerrero Arias, P. (2002). La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia.

Guerrero, E., y Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "burnout" en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28(5), 27-33.

Guerrero, F., y Matute, T. (2021). Educación virtual en la universidad en tiempos de Covid-19. *Espíritu Emprendedor TES*, 5(1), 154-166.

Hanh, T. N. (1975). Thich Nhat Hanh. El milagro del mindfulness.

Ilaja, B., y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46.

Kang, E., Donovan, C., y McCarthy, M. (2018). Explorar el conocimiento del contenido pedagógico y la confianza de los maestros de primaria en la implementación de las prácticas de ciencia e ingeniería de NGSS. *Journal of Science Teacher Education*, 29(1), 9-29.

Kabat-Zinn, J. (1994). Catalizar el movimiento hacia una sociedad más contemplativa, más apreciadora de lo sagrado y no dualista. *Meeting of the working group*.

Kabat-Zinn, J. (2003). Reducción del estrés basada en la atención plena (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, 8(2), 73.

Kabat-Zinn, J. (2013). Algunas reflexiones sobre los orígenes de MBSR, los medios hábiles y los problemas con los mapas. En *mindfulness*. (281). *Routledge*.

Kebbi, M. (2018). Estrategias de afrontamiento y estrés utilizadas por profesores de educación especial y aula general.. *International journal of special education*, 33(1), 34-61.

Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... y Ekman, P. (2012). El entrenamiento contemplativo/emocional reduce el comportamiento emocional negativo y promueve respuestas prosociales. *Emotion*, 12(2), 338.

Kernochan, R. A., McCormick, D. W., y White, J. A. (2007). La espiritualidad y el profesor de gestión: Reflexiones de tres budistas sobre la compasión, la atención plena y el altruismo en el aula. *Journal of Management Inquiry*, 16(1), 61-75.

Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978). Un modelo de estrés docente. *Educational studies*, 4(1), 1-6.

Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., y Zumbo, B. D. (2014). Un estudio de validación de la escala de conciencia de atención consciente adaptada para niños. *Mindfulness*, 5, 730-741.

León del Barco, B., Martín, E., García, A., y Felipe, M. (2008). Estudio preliminar de la escala de atención plena "Mindfulness" en el ámbito escolar.

Mañas, I., Franco, C., Gil, M., y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193-229.

Mañas, I., Franco, C., y Justo, E. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness. *Clínica y salud*, 22(2), 121-137.

Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Comprender la experiencia del burnout: investigaciones recientes y sus implicaciones para la psiquiatría. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (2013). Burnout en las profesiones sanitarias: un análisis psicológico social. In *Social psychology of health and illness* (pp. 227-251). Psychology Press.

Maslach C, Jackson S. E. (1981). MBI Maslach Burnout Inventory. Consulting Psychologist Press Inc: Palo Alto, CA.

Maslach, C y Jackson, S.E. (1986): The Maslach Burnout Inventory. (Zaed). Palo Alto, *Consulting Psychologists Press*.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1985). El papel del sexo y las variables familiares en el burnout. *Sex roles*, 12, 837-851.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M., Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., y Saltzman, A. (2012). Integrar el entrenamiento de mindfulness en la educación K-12: fomentar la resiliencia de profesores y estudiantes. *Mindfulness*, 3, 291-307.

Moñivas, A., García-Diex, G., y García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83-89.

Moreno-Egea, A., Latorre-Reviriego, I., Morales-Cuenca, G., Campillo-Soto, Á., Bataller-Peñañiel, E., y Sáez-Carreras, J. (2009). Cómo evitar "quemarse" (o padecer el síndrome de burnout) en un servicio de cirugía general. *Cirugía y Cirujanos*, 77(2), 149-155.

Moriana Elvira, J. A., y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores.

Nagel, L., y Brown, S. (2003). El ABC de la gestión del estrés docente. *The Clearing House*, 76(5), 255-258.

Oblitas, G. T. (2019). El desempeño docente y su relación con el desarrollo de capacidades en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigaciones*, 8(1), 903-914.

Otero, J., Santiago, M., Castro C., Pardiñas M., Mirón L., y Ponte D (2006). Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria. *Santiago de Compostela: ICE-Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela*.

Redó, N. A. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.

Rovira, A. Z., y Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, (20), 51-70.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D., Brewer, J., Vago, D., Gawande, R., y Fulwiler, C. (2020). Atención plena y cambio de comportamiento. *Harvard review of psychiatry*, 28(6), 371-394.

Segovia, S. (2017). Mindfulness: un camino de desarrollo personal. *Bilbao, España: DDB*.

Shonin, E., Van Gordon, W., Compare, A., Zangeneh, M., y Griffiths, M. D. (2015). Meditación de bondad amorosa y compasión de origen budista para el tratamiento de la psicopatología: una revisión sistemática. *Mindfulness*, 6, 1161-1180.

Specia, M., Carlson, L. E., Goodey, E., y Angen, M. (2000). Un ensayo clínico aleatorizado, controlado en lista de espera: el efecto de un programa de reducción del estrés basado en la meditación consciente sobre el estado de ánimo y los síntomas del estrés en pacientes ambulatorios con cáncer. *Psychosomatic medicine*, 62(5), 613-622.

Teasdale, J., Williams, M., y Segal, Z. (2013). *Cuaderno de ejercicios The mindful way: un programa de 8 semanas para liberarse de la depresión y el malestar emocional*. Guilford Publications.

Travers, C. J., y Cooper, C. L. (2018). Salud mental, satisfacción laboral y estrés laboral entre profesores del Reino Unido. *In Managerial, Occupational and organizational stress research* (pp. 291-307). Routledge.

Whitehead, M. A., Foste, Z., Duran, A., Tevis, T., y Cabrera, N. L. (2021). Rompiendo la gran mentira: la educación superior y la crítica en una era posdaltónica. *Education Sciences*, 11(9), 486.

Wilson, K. G., y Luciano, M. C. (2002). Terapia de aceptación y compromiso (ACT). *Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.

Zeidan, F., Gordon, N. S., Merchant, J., y Goolkasian, P. (2010). Los efectos del entrenamiento breve de meditación de atención plena sobre el dolor inducido experimentalmente. *The Journal of Pain*, 11(3), 199-209.

# ANEXOS

## Anexo 1

**Tabla 3. Cuestionario de las cinco facetas de *mindfulness* (FFMQ)**

Por favor, califica cada una de las siguientes afirmaciones según la escala propuesta.  
 Marca con una "X" la frecuencia que describe de la mejor manera tu opinión sobre cuán cierto es cada afirmación para ti.  
 1 = Nunca o muy rara vez cierto  
 2 = Rara vez cierto  
 3 = Algunas veces cierto  
 4 = A menudo cierto  
 5 = Muy a menudo o siempre cierto

Afirmación	1	2	3	4	5
1. Cuando camino, me doy cuenta deliberadamente de las sensaciones de mi cuerpo en movimiento					
2. Soy bueno en encontrar palabras para describir mis sentimientos					
3. Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas					
4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellos					
5. Cuando hago algo, mi mente tiende a divagar y me distraigo fácilmente					
6. Cuando me baño o tomo una ducha, me mantengo alerta a las sensaciones del agua sobre mi cuerpo					
7. Puedo fácilmente poner en palabras mis creencias, opiniones y expectativas					
8. No presto atención a lo que hago por estar soñando despierto, andar preocupado, o distraído de alguna otra manera					
9. Observo mis sentimientos sin perderme en ellos					
10. Me digo a mí mismo que no me debería estar sintiendo como me estoy sintiendo					
11. Me doy cuenta de cómo alimentos y bebidas afectan mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones					
12. Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando					
13. Me distraigo fácilmente					
14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos, y que no debería pensar de tal manera					
15. Presto atención a sensaciones, como el viento entre mi cabello o el sol sobre mi rostro					
16. Tengo problemas para pensar en las palabras indicadas que expresen cómo me siento con respecto a las cosas					
17. Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos					
18. Se me hace difícil mantenerme enfocado en lo que ocurre en el presente					
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					
20. Presto atención a sonidos, como los de las manecillas de un reloj, el cantar de los pájaros, o el pasar de los autos					
21. En situaciones difíciles soy capaz de hacer una pausa sin tener que reaccionar inmediatamente					
22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me es difícil describirla, pues no puedo encontrar las palabras indicadas					
23. Parece que actúo en "piloto automático", sin mayor conciencia de lo que estoy haciendo					
24. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales perturbadoras, recobro la calma poco después					
25. Me digo a mí mismo que no debería estar pensando como estoy pensando					
26. Percibo los olores y aromas de las cosas					
27. Incluso cuando me siento terriblemente alterado, soy capaz de encontrar la manera de ponerlo en palabras					
28. Me apresuro entre una y otra actividad sin estar muy atento a cada una de ellas					
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales perturbadoras, soy capaz de observarlas sin reaccionar					
30. Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas, y que no debería sentir las					
31. Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza, como colores, formas, texturas y patrones de luz y sombra					
32. Mi tendencia natural es la de colocar mis experiencias en palabras					
33. Cuando tengo pensamientos o imágenes aflitivas, puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir.					
34. Realizo deberes o tareas de manera automática sin ser consciente de lo que estoy haciendo					
35. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflitivas, me juzgo a mí mismo como bueno o malo, dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental					
36. Presto atención a cómo mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento					
37. Usualmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado					
38. Me encuentro a mí mismo haciendo cosas sin prestarles atención					
39. Me desapruebo cuando tengo ideas irracionales					

## Anexo 2

### MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI - HSS) INVENTARIO BURNOUT DE MASLACH (MBI - HSS)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo/género: \_\_\_\_\_

Área de trabajo: \_\_\_\_\_ Tiempo de trabajo: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Lea cuidadosamente cada enunciado y marque los casilleros correspondientes a la frecuencia de sus sentimientos acerca del trabajo donde labora. Las opciones que puede marcar son:

- 0 = Nunca / Ninguna vez
- 1 = Casi nunca/ Pocas veces al año
- 2 = Algunas Veces / Una vez al mes o menos
- 3 = Regularmente / Pocas veces al mes
- 4 = Bastantes Veces / Una vez por semana
- 5 = Casi siempre / Pocas veces por semana
- 6 = Siempre / Todos los días

	Nunca / Ninguna vez	Casi nunca/ Pocas veces al año	Algunas Veces / Una vez al mes o menos	Regularmente / Pocas veces al mes	Bastantes Veces / Una vez por semana	Casi siempre / Pocas veces por semana	Siempre / Todos los días
	0	1	2	3	4	5	6
1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo							
2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo							
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo							
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas que tengo que atender							
5. Creo que trato a algunas personas como si fueran objetos impersonales							
6. Trabajar todo el día con personas es realmente estresante para mi							
7. Trato con mucha efectividad los problemas de las personas							
8. Siento que mi trabajo me está desgastando							
9. Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de los demás con mi trabajo							
10. Me he vuelto insensible con la gente desde que ejerzo esta ocupación							
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente							
12. Me siento muy energético							
13. Me siento frustrado por mi trabajo							
14. Siento que estoy trabajando demasiado							
15. No me preocupa realmente lo que ocurre a algunas personas a las que doy servicio							
16. Trabajar directamente con personas me produce estrés							
17. Fácilmente puedo crear un clima agradable en mi trabajo							
18. Me siento estimulado después de trabajar en contacto con personas							
19. He conseguido muchas cosas valiosas en este trabajo							
20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades							
21. En mi trabajo, trato los problemas emocionales con mucha calma							
22. Creo que las personas a quienes atiendo me culpan de sus problemas							

Anexo 3



## Body Scan in Five Steps

Taking comfortable position

Starting deep breathing

Scanning each part of the body

Managing tension

Focusing on your body as a whole



**EZCare Clinic**  
Powered by MED

## POSTURAS PARA MEDITAR

1. Cuarto de loto
2. Medio loto
3. Loto completo
4. Posición birmana
5. Meditación de rodillas
6. Meditación en una silla
7. Meditación acostada

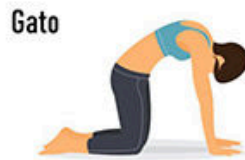


## Anexo 4

### SECUENCIA POSTURAS BÁSICAS EN EL SUELO



1.- Mariposa



2.- Gato / Vaca



3.- Perro boca abajo



4.- La Cobra



5.- El Niño



6.- Medio Puente



7.- La Pinza



8.- El Cadáver

## **Anexo 5**

### **ENCUESTA DE EVALUACIÓN PARA EL/LA PROFESOR/A PARTICIPANTE**

Por favor, responde a las siguientes preguntas de la manera más sincera posible. No hay respuestas correctas o incorrectas, tu opinión es muy valiosa para futuras ediciones del programa.

- 1. Describe con detalle las dificultades encontradas en las tareas realizadas en clase:**
  
- 2. ¿Cuál fue la actividad que más te gustó? ¿Y la que menos? Explica por qué:**
  
- 3. Menciona las actividades de mindfulness/regulación emocional trabajadas en el programa que implementarías en tu día a día:**
  
- 4. ¿Hay algo que te gustaría cambiar del programa? ¿Qué sería?**
  
- 5. ¿Consideras que la duración del programa ha sido adecuada?**
  
- 6. ¿Qué calificación le darías a este curso de autocuidado? Rodea tu respuesta.**  

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
  
- 7. ¿Qué calificación te darías a ti mismo/a según tu participación en el programa? Rodea tu respuesta.**  

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
  
- 8. Sugerencias de mejora del programa de intervención:**