



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

Estrés percibido y rasgo de *mindfulness* en el
profesorado

Autora

Belén Marzo Andreu

Director

Luis Carlos Delgado Pastor

Facultad de Educación
2014/2015

El joven compañero de Zorba se vuelve en un momento determinado hacia éste y le pregunta:

- *Zorba, ¿has estado casado alguna vez?*

A lo que Zorba responde (más o menos):

- *¿No soy un hombre? ¡Pues claro que he estado casado! Mujer, casa, hijos, todo... ¡la catástrofe total!*

No pretendía lamentarse, ni quería decir que el estar casado o tener hijos sea una catástrofe sino que esta contestación implica una apreciación de la vida y de la inevitabilidad de todos sus dilemas, penas, tragedias e ironías. Su camino es “danzar” en el vértice de la catástrofe total para celebrar la vida, para reír con ella y reír sobre sí mismo, incluso frente al fracaso y a la derrota. (Kabat-Zinn, 2004, p.35)

Índice

	Página
1. Marco teórico y planteamiento del problema.....	5
1.1 Psicología positiva.....	5
1.2 Mindfulness.....	6
1.3 Estrés.....	9
1.4 Planteamiento del problema.....	13
1.5 Objetivos.....	14
1.6 Hipótesis.....	14
2. Diseño metodológico.....	14
2.1 Participantes.....	14
2.2 Instrumentos.....	15
2.3 Diseño.....	16
2.4 Procedimiento.....	16
3. Análisis de datos.....	17
4. Resultados.....	17
5. Discusión y conclusiones.....	21
6. Referencias consultadas.....	24
ANEXO I.....	27
ANEXO II.....	28

Resumen:

El estrés en los docentes constituye una grave problemática que afecta tanto al buen desempeño de la labor docente, como al bienestar psicológico y físico de los profesores, pudiendo incluso derivar en serias secuelas para la salud. Diversos estudios basados en el entrenamiento de *mindfulness*, han logrado demostrar beneficios en diversos problemas como enfermedades psicosomáticas, alteraciones del sistema inmunológico, ansiedad o depresión. El objetivo de este estudio fue explorar la relación entre *mindfulness*, como rasgo inherente en las personas, y la sensación de estrés percibido en una muestra de 26 docentes de Educación Secundaria. Los instrumentos utilizados han sido la Escala de Estrés Percibido (EEP) y Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ). Los resultados obtenidos muestran una correlación negativa de las distintas dimensiones de *mindfulness*, excepto observar, con la sensación de estrés percibido. Asimismo, el rasgo de *mindfulness* medido de forma global predice un bajo nivel de estrés percibido. A pesar de las diversas limitaciones del estudio, estos resultados muestran congruencia con estudios previos y apoyan la conveniencia de promover este tipo de entrenamientos entre el profesorado.

Palabras clave: estrés, *mindfulness*, atención plena, correlación, profesorado.

Abstract:

Stress of teachers constitutes a serious problem which affects as much the good performance on teaching work as the psychological and physical well-being of them, this could even include deriving serious consequences for health. Diverse studies based on mindfulness training, have achieved to demonstrate benefits in different problems such as psychosomatic illnesses, disturbances of the immunologic system, anxiety or depression. The objective of the current study was to explore the relationship between mindfulness, as an inherent feature of people, and the sensation of stress perceived in a sample of 26 teachers of secondary education. The instruments which have been used come from the *Escala de Estrés Percibido* (EEP) and Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ). The obtained results show a negative correlation from the different dimensions of mindfulness, except observation, with the sensation of perceived stress. In addition the feature of mindfulness measured globally, predicts a low level of perceived stress. Despite the diverse limitations of the study, these results show congruence with previous studies and support the desirability of promoting this kind of trainings between teachers.

Key words: stress, *mindfulness*, full attention, correlation, teachers.

1. MARCO TEÓRICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, es destacable la importancia de las funciones desarrolladas por los servicios de orientación educativa para detectar situaciones problemáticas en el alumnado y profesorado con el objeto de atenderles o asesorarles. De esta manera, se hace imprescindible que los profesionales en orientación, tengamos la habilidad de detectar posibles situaciones problemáticas en el contexto educativo y seamos capaces de poner en marcha medidas con las que intervenir o prevenir.

Por otro lado, tenemos que ser conscientes de la influencia que tiene para el ejercicio docente que vivamos en una sociedad donde el acelerado ritmo de vida marca nuestra cotidianidad influyendo día a día en nuestra manera de ser, de estar y de pensar. A menudo, los patrones de comportamiento que seguimos respecto a nosotros mismos y a los demás, nos impiden disfrutar y sacar partido del momento presente, estando constantemente preocupados por incessantes demandas que debemos afrontar en las situaciones sociolaborales, de manera que es fácil que nos sintamos estresados, o nos encontremos en la tesitura de tener que relacionarnos con compañeros que lo están. En numerosas ocasiones, este estrés aparece en relación a nuestro trabajo, debido a que las personas no nos vemos capaces de afrontar determinadas exigencias laborales. Este estrés se llama estrés laboral, pero no afecta por igual a todos los trabajadores, sino que lo hace especialmente sobre aquellos profesionales cuyo trabajo requiere de una fuerte implicación con las personas, denominándose estrés docente en el caso de maestros y profesores. En relación a esta problemática, sería útil que los orientadores trataran de intervenir a través de la promoción de la prevención del estrés docente y su adecuado afrontamiento.

Reza un aforismo que allí donde hay una enfermedad, se encuentra su remedio. Ante la problemática del estrés en nuestra sociedad y al mismo tiempo que tiene lugar este problema, un tanto generalizado entre los docentes, crece el número de investigaciones sobre la práctica de *mindfulness* y sus beneficios, sobre todo en el campo de la psicología y en el de la educación, mostrando muchos de estos estudios, una influencia positiva de la capacidad de atención plena en el bienestar personal, pero... ¿Qué relación existe entre las habilidades asociadas a *mindfulness* y el estrés docente? Este trabajo ha sido desarrollado con la intención de explorar la posible respuesta a esa pregunta. A continuación veremos una introducción de los aspectos fundamentales de la psicología positiva, *mindfulness* y el estrés docente.

1.1 PSICOLOGÍA POSITIVA

Actualmente en el campo de la psicología, ha aumentado el interés hacia la llamada psicología positiva, pues aunque todavía predomine el enfoque patológico, líneas más actuales se centran en el desarrollo de fortalezas o actitudes como son la ilusión, la auto-regulación, la creatividad, la esperanza o la perseverancia entre otras, con las que se tratan de prevenir problemas como los trastornos mentales. De esta manera, se puede apreciar un cambio de tendencia en este campo, desde una visión centrada en corregir lo negativo, a otra que en cierta medida, insiste en la construcción de aquello que

nos puede ayudar a prevenir problemas o disfunciones psicológicas, y así, mejorar nuestro bienestar personal.

Para conceptualizar más concretamente este término, recalcamos la definición que nos propone Poseck (2006) de la psicología positiva, entendiéndola como: “una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano (...) no solo para ayudar a resolver los problemas de salud mental sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar” (p. 5).

En relación a este concepto, destacar que actualmente *mindfulness* es muy utilizado especialmente en el campo de la psicología, como técnica para incrementar la conciencia y responder más habilidosamente a procesos mentales que contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos y a otro tipo de problemas de comportamiento (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Cardomoy y Segal, 2004). De esta forma, se aprecia la relación entre ambos conceptos, pudiendo afirmar que *mindfulness* ayuda como fortaleza, capacidad o competencia a las personas para prevenir disfunciones psicológicas y mejorar su calidad de vida.

1.2 MINDFULNESS

Mindfulness o atención plena en español, es un constructo teórico, que tiene su origen en el budismo. De acuerdo con Kabat-Zinn (2004) *mindfulness* significa prestar atención de una manera intencionada, en el momento presente y sin juzgar. Más adelante, Simón (2007) lo definió como la capacidad humana, universal y básica, que nos permite ser conscientes de los contenidos de la mente en cada momento.

Este concepto, se dio a conocer en países occidentales principalmente a partir de la aplicación de un programa de *mindfulness*, realizado por Kabat-Zinn en la Universidad de Massachusetts, en 1981, con el que se trató de reducir el estrés en un grupo de personas. A partir de ese momento, las investigaciones sobre *mindfulness* y sus beneficios, han ido creciendo en cuanto a número y en cuanto a campos disciplinarios, desde los que se trata de confirmar la utilidad de esta capacidad.

La atención plena nos ayuda a crear habilidades psicológicas, a través de la aceptación de la experiencia presente, sin ir acompañada de la valoración. Nos permite integrar adecuadamente la experiencia, sin conducirnos a la activación de determinados patrones de pensamiento que nos alejan de la experiencia directa y tienden a perpetuarse. De esta manera, se reduce la incidencia del pensamiento como elemento distorsionador de la experiencia real, por ello, resulta una técnica adecuada para trabajar la aceptación en contextos terapéuticos y educativos. Además, en esta misma línea, Segal, Williams y Teasdale (citados por Ramos y Hernández, 2008, p. 137) nos indican que, cuando la atención va acompañada de la valoración o del juicio sobre emociones sentidas, puede llevar asociada la activación de patrones de pensamientos disfuncionales.

Elementos *mindfulness*

Mindfulness puede considerarse como una capacidad que se puede mejorar y desarrollar a través de la práctica y del entrenamiento, por lo que distintos autores, proponen una serie de elementos, actitudes o componentes que podemos tratar de desarrollar para mejorar nuestra atención plena. De acuerdo con Kabat-Zinn (2004) existen siete factores en relación a nuestra actitud que forman los principales pilares de la atención plena, son los siguientes:

- No juzgar. Nuestra mente tiende a categorizar y etiquetar todo lo que vemos creando una serie de juicios, pero no debemos aferrarnos a ellos sino observarlos y dejarlos ir.
- La paciencia, hacia nuestra mente y hacia nuestro cuerpo, estando abiertos a cada momento y aceptándolo.
- La mentalidad de principiante, que consiste en mostrarse receptivos a nuevas potencialidades, tratando de ver cada situación como si fuera la primera vez.
- La confianza, se trata de confiar en nosotros mismos, en nuestra intuición y autoridad aunque sepamos que podemos cometer errores en algunos momentos.
- El no esforzarse. No tenemos que esforzarnos en obtener resultados sino que simplemente se trata de centrarnos en ver y aceptar las cosas tal y como son.
- La aceptación, de las cosas tal y como son en el momento presente, mostrándonos receptivos y abiertos a lo que sintamos, pensemos o veamos sin tratar de modificarlo.
- El ceder. En ocasiones tendemos a elevar determinados aspectos de nuestra experiencia y a rechazar otros, sin embargo tenemos que dejarlos marchar, para que nuestra experiencia sea la que es en el momento presente, cediendo podemos ver las cosas tal y como son. La atención plena solo nos enseña si estamos dispuestos a mirar.

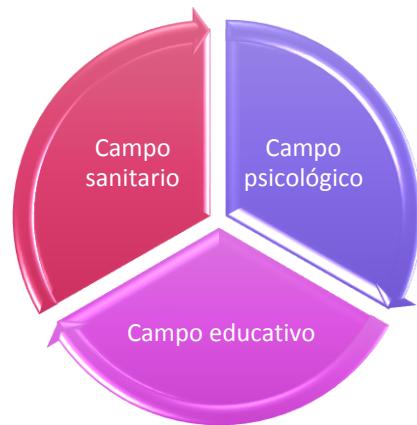
Sin embargo si atendemos a la definición de *mindfulness* de Bishop, et al. (2004) podemos ver cómo diferencian dos componentes principales dentro del proceso de *mindfulness*, estos componentes son:

- La autorregulación atencional, que a su vez implica:
 - o Atención sostenida, que permite mantener la atención enfocada sobre la experiencia presente.
 - o Commutación o cambio de la atención.
 - o Inhibición del proceso elaborativo, ya que cuando se reconocen los pensamientos, sentimientos y sensaciones, la atención se dirige a la respiración con el objetivo de prevenir ante la posible rumiación sobre lo percibido.
- La orientación hacia la experiencia, lo que conlleva una actitud de curiosidad, apertura y aceptación hacia la situación presente.

Aportaciones desde *mindfulness*

Una vez hemos conceptualizado *mindfulness*, debemos destacar que desde los años 80 *mindfulness* ha tomado notoriedad en occidente, y las investigaciones en cuanto a sus beneficios han ido creciendo considerablemente durante las últimas décadas. Recopilando información de distintos autores, podemos ver cómo ha influido en diferentes campos disciplinarios, la literatura elaborada sobre *mindfulness*, entre los que distingo tres de ellos especialmente:

- Ámbito psicológico. Definitivamente es donde más estudios existen, ya que aunque *mindfulness* sea de interés para otras materias, muchas parten de los beneficios de esta capacidad en la psicología para después aplicarla a diversos contextos y situaciones. En psicología, se han realizado cantidad de investigaciones en relación a la influencia que muestran los programas de entrenamiento en *mindfulness* sobre los síntomas de ansiedad y depresión (Miró, Perestelo-Pérez, Rivero, González, Fuente y Serrano, 2011). También podemos ver influencias positivas de *mindfulness* sobre cualidades como son la autoestima y la inteligencia emocional (Franco, Fuente y Salvador 2010) o como instrumento con el que promover el crecimiento y la autorrealización personal (Franco, Fuente y Salvador 2011).
- Ámbito sanitario. En relación al ámbito médico se ha utilizado *mindfulness* como terapia para algunas enfermedades, y de esta manera se han demostrado efectos positivos de la práctica de *mindfulness* en la evolución cognitiva de la enfermedad de Alzheimer (Quintana y Quintana, 2014) o tratando de paliar la sintomatología de pacientes con Fibromialgia mediante un programa de entrenamiento en *mindfulness* (Quintana y Rincón Fernández, 2011).
- Ámbito educativo. En relación a nuestra disciplina, también son numerosos los estudios que tratan de justificar la práctica de *mindfulness*, de esta manera, podemos encontrar cómo puede ayudar en algunas cualidades importantes para los estudiantes, así pues, destacamos la influencia que ejerce sobre la capacidad de mantener y orientar la atención (Jha, Krompinger y Baime, 2007), sobre el bienestar psicológico en cuanto a la reducción en las puntuaciones de ansiedad, depresión y estrés (Shapiro, Brown y Biegel, 2007) o en relación al desarrollo integral de los alumnos, ya que podemos encontrar investigaciones que nos muestran cómo contribuye la práctica de *mindfulness* en el desarrollo de las habilidades para las relaciones interpersonales, (Goleman, citado por Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014, p. 182), en el aumento de las respuestas empáticas (Shapiro, et, al, 2007), en el desarrollo de la autocompasión (Shapiro, et, al. 2007) en cuanto a la reducción de la ansiedad social (Cunha y Paiva, 2012) o en el aumento del rendimiento académico (León, 2008).



Mindfulness en el profesorado.

También en el profesorado podemos encontrar un gran número de investigaciones relacionadas con *mindfulness*. Debido a que los docentes pertenecen a un colectivo profesional con elevado riesgo de padecer estrés, muchas investigaciones sobre atención plena y profesorado se han encaminado en esta línea y en otras con las que también se puede vincular al estrés, como son la ansiedad o la depresión. De esta manera, nos encontramos ante estudios que relacionan *mindfulness* con estrés, ansiedad y depresión, en profesores, encontrándose correlación entre el entrenamiento en *mindfulness* y la reducción de estas puntuaciones (Franco, Mañas y Justo, 2009). También estrechamente relacionado con el estrés, encontramos estudios sobre *burnout* en los docentes, mostrándose un descenso en los niveles de *burnout* y aumento en la capacidad de resiliencia tras un programa de conciencia plena (Franco, 2010). Por último, cabe indicar, la contribución de *mindfulness* a los efectos sobre el bienestar psicológico de los profesores, señalando la reducción en los niveles de somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo (Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego, 2010).

1.3 ESTRÉS

Como podemos ver a través de estos estudios, el estrés es una continua preocupación en el campo de la investigación educativa relacionada con el profesorado. De acuerdo con Shturman (citado por Barraza, 2006, p. 125) el estrés es la respuesta de nuestro organismo a cualquier demanda exterior o interior, pudiéndose dar signos de respuesta en el ámbito físico o en el emocional. De esta manera, podemos ver cómo influyen sobre nosotros las continuas presiones internas o externas pero, aunque sea habitual relacionar al estrés más bien con problemas, dificultades y malestar, también nos aporta algunos aspectos positivos como la activación de nuestros procesos cognitivos. En relación a esto, Holmes (2014) diferencia entre estrés positivo y negativo:

- Estrés positivo, como impulso y motivación, dándonos energía para terminar un trabajo o realizar algún tipo de actividad. Aunque este estrés también impone sus exigencias a nuestro cuerpo y a nuestra mente, nos hace disfrutar en cierta medida, por el hecho de mostrarnos capaces para hacer frente a dichas exigencias.
- Estrés negativo, aparece cuando se produce un desequilibrio entre lo que podemos lograr y lo que nos proponemos conseguir. Esto hace que se prolongue demasiado el tiempo de “combate o huida”, es decir de activación fisiológica de nuestro organismo, lo que provoca que nuestro rendimiento decaiga y la situación sea cada vez más molesta para la persona.



Todos podemos padecer estrés negativo en algunas situaciones de nuestra vida pero, suele ser común que aparezca este malestar en relación al trabajo, denominándose estrés laboral, sin embargo, suele afectar más a unos colectivos profesionales que a otros, encontrándose entre los más afectados aquellos cuyo trabajo requiere de la implicación con las personas y aquellos que llevan una función de cara al público, como los profesores, “su sufrimiento en el trabajo se llama estrés. Los problemas personales y laborales originados por el estrés en el trabajo son de una gravedad creciente por su extensión y por sus consecuencias en el rendimiento laboral” (Nieto, 2006, p. 17).

Estrés docente: causas y consecuencias.

Si atendemos a la revisión teórica de Rodríguez, Roque y Molerio (2002) podemos ver cómo en la actualidad se han incrementado las exigencias laborales, lo que a su vez, ha aumentado el estrés en los trabajadores. Estas demandas pueden ser debidas al mayor número de competencias y de especialización que exigen los puestos de trabajo, al continuo replanteamiento en cuanto a objetivos y estrategias o al requerimiento, en muchos casos, de adaptarse a nuevas situaciones. Sin embargo, más concretamente relacionado con el estrés docente, se pueden plantear causas más específicas sobre las exigencias y demandas educativas que pueden incentivar el estrés de nuestros profesores, así pues, y de acuerdo con Moriana y Herruzo (2004), tras un análisis de diferentes investigaciones sobre estrés docente, concluyen con que los principales factores que lo originan son:

- La sobrecarga laboral, debido a las numerosas tareas a realizar por el docente tanto con los alumnos como administrativas, dentro de un ritmo laboral muy rápido al estar sujeto a la jornada escolar.
- El comportamiento inadecuado de muchos de los alumnos. No es difícil encontrarse ante alumnos desmotivados, con comportamientos que alteran la clase y también el aprovechamiento de las mismas.
- Conflictos interpersonales con compañeros, padres y superiores. La comunidad educativa es amplia, así como las funciones del profesor con todos sus miembros, lo que aumenta la complejidad del desempeño docente.
- Problemas de las políticas educativas y de sus constantes cambios, que también afectan a las propias materias a impartir así como a la metodología a seguir.

Dichas dificultades de la realidad educativa, podrá generar estrés en los docentes, pero a su vez, este malestar entre los profesores, también repercutirá negativamente sobre los propios alumnos, el desempeño de la tarea y sobre la comunidad educativa (Del Pozo, 2000), ya que no será especialmente beneficioso para la práctica educativa contar con docentes irritables, faltos de interés, desmotivados, sin ideales, frustrados o apáticos (Guerrero, 2003).

No obstante, el estrés experimentado no tiene que ser necesariamente dañino para la persona, pero si se presenta durante períodos dilatados de tiempo o aparece intensamente, mostrando la persona una elevada sensación de estrés, sí que puede traer consigo consecuencias negativas, que podrán afectar tanto a la salud física como psicológica.

De acuerdo con Nieto (2006), las principales alteraciones que trae consigo el estrés negativo sobre nuestra salud son las siguientes:

- Ansiedad. El individuo vive un estado de continua inquietud, preocupación, impaciencia, irritabilidad... pudiéndose experimentar estados de angustia y pánico.
- Depresión. La persona siente una pérdida de control y de predicción sobre su vida, lo que puede llevar un deterioro del estado de ánimo, produciendo tristeza, abandono, desesperanza e incapacidad para divertirse.
- Burnout, caracterizado por síntomas psicosomáticos como la falta de atención, la fatiga, dolor de cabeza o úlceras; por síntomas conductuales entre los que se encuentran la incapacidad para relajarse, el absentismo o el consumo de sustancias y síntomas emocionales, relacionados con la ansiedad, irritabilidad o descenso de autoestima entre otros.
- Neurosis, en el caso de que la persona desarrolle síndromes como el trastorno obsesivo-compulsivo o el síndrome hipocondríaco, mostrándose nuevamente la ansiedad como núcleo del problema.
- Adicciones. Es habitual que las personas estresadas tiendan a tomar café, tabaco, alcohol, o psicofármacos en exceso, pero también pueden manifestar adicción con respecto al trabajo, con la comida, con el sexo y con los juegos de azar.
- Enfermedades psicosomáticas, en el sistema musculo-esquelético, son muy frecuentes, pudiéndose encontrar en personas que sufren constantemente contracturas, tensión muscular, cefaleas o lumbalgia, entre otros problemas. También se relaciona al estrés con problemas gástricos, enfermedades en el aparato fonatorio, en el respiratorio, con problemas del sistema inmunológico, problemas dermatológicos y cardiovasculares.

Sin embargo, las personas, una vez detectamos las demandas, las podemos afrontar, utilizando medios más o menos adecuados y adaptados a la situación para superar esas tensiones. De esta manera y de acuerdo con Sandín (2003), las personas contamos con distintos mecanismos:

- Estrategias de afrontamiento. Son aquellas más específicas, con las que llevar a cabo acciones concretas con las que modificar las condiciones del estresor, y así controlar la tensión, por ejemplo una de ellas puede ser la búsqueda de apoyo social.
- Estilos de afrontamiento. Forman dimensiones más generales, siendo tendencias personales que nos llevan a utilizar unas estrategias de afrontamiento u otras.

Distintos autores que tratan de estudiar el afrontamiento en las personas, parten del modelo de afrontamiento de Lazarus y Folkman (citado por Fernández, 2009, p.43), planteando el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales desarrollados por la persona para hacer frente al estrés. Estos esfuerzos, pueden cambiar dependiendo del tipo de situación ante la que se encuentra el sujeto, por lo que se

considera un patrón de respuesta que puede ir cambiando en función de las situaciones así como mediante el aprendizaje del individuo.

¿Mindfulness para afrontar el estrés?

Una vez expuesta la problemática del estrés docente y teniendo en cuenta los beneficios de *mindfulness* explicados anteriormente, cabe preguntarse si una manera de percibir de manera funcional las situaciones de estrés, tan presentes entre el profesorado, es a través de *mindfulness*.

Si atendemos a Holmes (2014) uno de los caminos que propone para mejorar el bienestar personal en los profesores es *mindfulness*, textualmente nos explica que “La atención dividida conduce a la tensión. Es imposible vivir en nuestra sociedad y tener una conciencia lúcida del momento, pero una forma de acercarse a ello es centrarse a propósito en una tarea” (p. 117). También Cebolla y Miró (2006) nos indican que el entrenamiento en *mindfulness* facilita el reconocimiento de las primeras señales de una situación estresante y mejora la respuesta ante el estrés, de manera que a través del uso de algunas habilidades de atención plena, como son la aceptación y la ecuanimidad especialmente, aumentan las posibilidades de ser eficaz en el afrontamiento de este tipo de situaciones.

En relación a esto, y centrándonos concretamente en estudios sobre *mindfulness* y estrés docente, encontramos evidencias que justifican la contribución de la atención plena sobre este problema, concretamente, Meiklejohn, Phillips, Freedman, Griffin, Biegel, Roach, Frank, Burke, Pinger, Soloway, Isberg, Sibinga, Grossman, y Saltzman (2012), nos muestran que la práctica de *mindfulness* aumenta la sensación de bienestar de los profesores, mejora la regulación emocional y reduce el estrés, la ansiedad y la fatiga. También Roeser, Skinner, Beers, y Jennings (2012) explican cómo el entrenamiento de *mindfulness* mejora el manejo del estrés y de las demandas socio-emocionales de los profesores. Por último, destacar el estudio de Mañas, Franco y Justo (2011) sobre la influencia de un programa de entrenamiento en *mindfulness* en profesores, y concretamente mostrando entre sus resultados la reducción del estrés entre los docentes.

Sin embargo, la mayor parte de estudios sobre *mindfulness* analizan los resultados tras un programa de entrenamiento, para así poder confirmar si se producen cambios sobre distintas variables, entre las que se puede encontrar el estrés, pero *mindfulness* es una capacidad propia de las personas, lo que trata la tradición budista es de acercarnos modos efectivos con los que cultivarla (Kabat-Zinn, 2006), pero puede considerarse como un rasgo de nuestra manera de actuar, de nuestra personalidad, el cual todos podemos poseer en mayor o menor medida, y siguiendo esta misma perspectiva Brown y Ryan (2004) explican que la meditación puede mejorar nuestra capacidad de *mindfulness* pero defienden que *mindfulness* es una capacidad inherente y natural del ser humano, de la misma manera, Simón (2007) concibe *mindfulness* como capacidad humana, básica y universal, por ello, partiendo de esta consideración, algunos autores han tratado de desmenuzar este rasgo, indicando que puede estar formado por diferentes habilidades también relacionadas con la reducción en problemas psicológicos y con la mejora de la salud y del bienestar. Si nos centramos en el modelo de las cinco facetas de *mindfulness* de Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006) este rasgo se encontraría formado por las siguientes habilidades:

- Observar, es decir, atender a las experiencias internas y externas como sensaciones corporales, cogniciones, emociones, visiones, sonidos y olores.
- Describir, se refiere a nombrar y representar las emociones, sentimientos y experiencias mediante palabras, sin establecer un juicio o análisis conceptual sobre ellos.
- Actuar dándose cuenta, o actuar con conciencia, en relación a enfocar la atención sobre la actividad del momento presente.
- No juzgar la experiencia interna, considerada como perspectiva no evaluativa sobre las experiencias percibidas, de modo que son aceptadas sin ser modificadas.
- No reactividad sobre la experiencia interna, referida a la tendencia a permitir que sentimientos y emociones fluyan sin dejarse llevar por ellos.

A lo largo de este recorrido teórico sobre *mindfulness* y estrés docente, se demuestran contribuciones positivas de la atención plena sobre el bienestar personal, dentro del cual se encontraría un nivel funcional de estrés percibido. Desde este contexto que hemos expuesto, el propósito de este trabajo es explorar qué habilidades de *mindfulness* dentro del modelo propuesto por Baer, et al. (2006) pueden ser más relevantes en cuanto a percibir una menor sensación de estrés, para así, poder acercarnos un poco más al conocimiento de *mindfulness* y a sus contribuciones sobre el bienestar docente.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La relevancia de las variables relacionadas con el estrés en el buen desempeño de la labor docente, así como en la calidad de vida de los docentes, han sido reiteradamente destacadas en la literatura reciente (Moriana y Herruzo, 2004; Guerrero, 2003; Nieto, 2006). Asimismo, en la última década *mindfulness* ha logrado notoriedad en el campo educativo, mostrando una influencia positiva sobre el bienestar así como para la práctica educativa (Shapiro, et al., 2007; Franco, et al., 2010; León, 2008). Partiendo de estas premisas, parece razonable atender a la relación existente entre las variables rasgo de *mindfulness* y la variable sensación de estrés percibido en el contexto del profesorado. Por consiguiente, el problema planteado para este trabajo de investigación es describir y conocer las posibles relaciones y asociaciones entre las variables de sensación de estrés percibido, medida a través de la Escala de Estrés Percibido (EEP, Cohen, Kamark, y Mermelstein, 1983), y las distintas dimensiones o componentes de *mindfulness* que se pueden considerar como rasgo (observar, describir, actuar dándose cuenta, no juzgar la experiencia interna y no reactividad sobre la experiencia interna) estimadas según el cuestionario *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ, Baer et al., 2006). Los datos obtenidos han sido recogidos mediante medidas de auto-informes en una muestra de docentes de Secundaria en la ciudad de Zaragoza. Consideramos con este estudio exploratorio, podría ser útil para determinar relaciones entre variables relevantes en el fenómeno del estrés, y que asimismo se podrían obtener pistas sobre maneras óptimas de disminuir el estrés en el contexto de la práctica docente.

1.5 OBJETIVOS

➤ Generales:

- Conocer la sensación de estrés percibido y el rasgo de *mindfulness*, así como cada una de las habilidades que lo componen, en una muestra de docentes de Secundaria de la ciudad de Zaragoza.
- Estudiar la relación entre el rasgo de *mindfulness* y la sensación de estrés percibido en una muestra de docentes de enseñanza secundaria de la ciudad de Zaragoza.

➤ Específico:

- Examinar la posible relación entre la variable de estrés percibido con las variables: observar, describir, darse cuenta, no enjuiciamiento y no reactividad de la capacidad de *mindfulness*.

1.6 HIPÓTESIS

➤ General:

- Se espera que los profesores con mayor rasgo de *mindfulness* muestren puntuaciones más bajas en estrés percibido que los que presenten menor rasgo de *mindfulness*.

➤ Específicas:

- Los docentes con una mayor capacidad de observar, mostrarán resultados más bajos en estrés percibido.
- Los profesores con mejor capacidad de describir obtendrán una puntuación en estrés percibido más baja.
- Aquellos profesores con altas puntuaciones en la variable darse cuenta mostrarán una menor sensación de estrés percibido.
- Los docentes con una mejor habilidad de no enjuiciamiento presentarán menor estrés percibido.
- Los profesores con mayor puntuación en la variable no reactividad sobre la experiencia interna manifestarán menor estrés percibido.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 PARTICIPANTES

La muestra del presente estudio está constituida por 26 docentes de Educación Secundaria de diversos Institutos de Zaragoza (España), donde imparten docencia a Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos Formativos y Bachillerato, en centros tanto públicos como concertados. Los centros de los que se ha obtenido la muestra, han sido escogidos por su buena disposición a permitir y promover la colaboración en el estudio. Además, en cada centro los profesores han sido aquellos que han aceptado voluntaria y desinteresadamente participar en el estudio. Por tanto se ha llevado a cabo un muestreo

no probabilístico incidental o de conveniencia, ya que la muestra está formada por aquellos participantes que han estado más disponibles para colaborar (Alaminos y Castejón, 2006).

Del total de docentes, se cuenta con 12 mujeres, que representan el 46.16% y 14 hombres que forman el 53.85%. Las edades de los participantes oscilan entre los 32 y los 60 años de edad, encontrándose la media de edad en los 45,8 años y la desviación típica en 8,53.

2.2 INSTRUMENTOS

Escala de Estrés Percibido (E.E.P.)

Para medir la variable sensación de estrés percibido, se ha utilizado la *Escala de Estrés Percibido (E.E.P.)*, adaptada al español, del instrumento *Perceived Stress Scale* (PSS, Cohen, Kamark, y Mermelstein, 1983). Esta escala mide el grado en el que el individuo evalúa las situaciones de su vida actual como estresantes. La adaptación al español utilizada en el presente estudio fue la versión de Remor y Carrobles (2001), la cual evalúa el grado en que las personas encuentran que su vida es impredecible, incontrolable o está sobrecargada. Dicha versión (14 ítems) demostró una adecuada fiabilidad (consistencia interna 0,81 y test- retest 0,73), validez concurrente, y sensibilidad (Remor, 2006). Los ítems se encuentran formulados en distinto sentido: unos a favor del control de las situaciones amenazantes y otros a favor de la pérdida de control y sus consecuencias. Posteriormente se han estudiado dos versiones reducidas, una de ellas con 10 ítems y la otra con sólo 4, todos ellos componentes de la escala completa. Diversos estudios han explorado la estructura factorial de la escala en sus tres versiones, encontrando consistentemente que los ítems favorables al control se agrupan en un factor, mientras que aquellos que denotan pérdida de control lo hacen en otro factor separado. Sin embargo, y aunque los autores tienden a admitir la solución de dos factores, en muchos casos el uso de criterios más restrictivos obligaría a considerar la unidimensionalidad de la escala, considerando que lo que mide es, simplemente, estrés percibido. Este instrumento, en sus diferentes versiones, ha sido ampliamente utilizado en la investigación y la clínica.

Five Facets Mindfulness Questionnaire (F.F.M.Q)

Para medir la variable *mindfulness*, utilizamos el instrumento: Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ, Baer et al., 2006), que mide la tendencia general a proceder con mindfulness en el día a día a partir de cinco habilidades. Posee una consistencia interna demostrada similar a la versión original en inglés, para la puntuación total de un coeficiente alfa de 0.88, por lo que es considerado un instrumento bastante efectivo para la medida del mindfulness en población española (Cebolla, García-Palacios, Soler, Guillen, Baños y Botella, 2012). Las habilidades o factores que mide el instrumento son: el factor Observar (ítems 7, 10, 13 y 17), hace referencia a la capacidad de observar y atender a las experiencias internas y externas, el factor Describir (ítems 1, 4, 14 y 19), se refiere al etiquetaje y descripción verbal y sin juicio alguno de las experiencias, el

factor Actuar dándose cuenta (ítems 3, 5, 6 y 9), describe la capacidad de focalizar la atención conscientemente sobre cada actividad que uno realiza, el factor No juzgar la experiencia interna (ítems 8, 12, 16 y 20), supone tomar una posición no enjuiciadora frente a las experiencias del presente de manera que se aceptan en la conciencia según son y el factor No reactividad sobre la experiencia interna (ítems 4, 9, 19, 21, 24, 29 y 33) que se refiere a la tendencia de permitir que los sentimientos y emociones fluyan, de manera tal que uno no se deje llevar por ellos.

2.3 DISEÑO

Siguiendo la clasificación de Sabirón (2006) el estudio elegido se estructuró de acuerdo a un diseño Ex Post Facto, de tipo correlacional y de lógica descriptiva sobre una muestra de docentes de Secundaria escogidos de forma incidental y mediante instrumentos de auto-informe.

2.4 PROCEDIMIENTO

En primer lugar, tras haber determinado el problema objeto de estudio, se procedió a seleccionar los instrumentos adecuados a utilizar. Para ello se analizó la idoneidad de diversos instrumentos en cuanto a que permitieran recoger información relevante sobre las variables a considerar. Asimismo, se comprobó que dispusieran de una adecuada fiabilidad. Finalmente, se decidió utilizar la escala EEP sobre estrés, dado que permite conocer la sensación general de estrés entre los docentes y el cuestionario FFMQ de *mindfulness* ya que nos aporta información tanto de la capacidad general de *mindfulness* como de cinco habilidades específicas que se divide.

A continuación, ya en la puesta en marcha del estudio, se elaboró un breve documento para entregar a cada docente, en el que se informaba sobre el objetivo del estudio y se pedía el consentimiento, de forma que, se contó por un lado con un documento en que se recogían los instrumentos anteriormente mencionados y por otro, con el documento de consentimiento informado. De esta manera, se pretendió respetar el anonimato, ya que no era posible conocer qué cuestionario respondió cada participante que firmó el consentimiento. Así pues, el siguiente paso a seguir fue conseguir la muestra de docentes, para ello, se entregaron sendos documentos en los centros colaboradores y se pidió la máxima participación de profesores, en la medida de lo posible. Tras un periodo de una semana, se recogieron los cuestionarios contestados así como las hojas de consentimiento informado. Por último, se procedió al procesamiento y análisis de datos a través de Excel y SPSS.

3. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos con el cual se pudo conocer las características de la información recabada sobre las siguientes variables: rasgo global de *mindfulness*, habilidad de observar, habilidad de describir, habilidad darse cuenta, habilidad no reactividad, habilidad no enjuiciamiento y sensación de estrés percibido. Se calcularon los siguientes estadísticos descriptivos para la muestra: la media, la desviación típica, los máximos y mínimos, el rango, la moda y la mediana.

Con el objetivo principal de estudiar la posible relación entre variables se halló el coeficiente de R de Pearson, el cual nos permite comprobar si existe dicha correlación entre variables al mostrarnos el grado de covariación entre ambas. El criterio de significación se ha establecido en un valor de probabilidad menor o igual a 0.05.

Dada la correlación se realizó un análisis de regresión lineal, en el que se consideró el rasgo de *mindfulness* global como variable independiente y estrés percibido como variable dependiente para comprobar si se confirmaba un modelo de predicción del estrés percibido a partir del rasgo de *mindfulness* medido.

El análisis mencionado se llevó a cabo con el programa de análisis de datos estadísticos SPSS.

4. RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las escalas EEP para estrés percibido y FFMQ para *mindfulness*, son las que se pueden apreciar en las tablas 1 y 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Observar	26	12,00	8,00	20,00	12,4231	2,77378
Describir	26	8,00	12,00	20,00	15,7692	2,19650
Darse_cuenta	26	11,00	9,00	20,00	15,7308	2,75038
No_enjuiciamiento	26	10,00	9,00	19,00	14,5000	2,38747
No_reactividad	26	6,00	10,00	16,00	13,3462	1,71912
Mindfulness_global	26	24,00	58,00	82,00	71,7692	6,51956
EstrésPercibido	26	21,00	14,00	35,00	20,6538	5,04335
N válido (según lista)	26					

Tabla 1

Estadísticos

	Observar	Describir	Darse cuenta	No Enjuiciamiento	No_reactividad	Mindfulness global	Estrés Percibido
N Válidos	26	26	26	26	26	26	26
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Mediana	12,0000	15,5000	16,0000	15,0000	13,0000	71,5000	19,5000
Moda	12,00	15,00(a)	15,00(a)	15,00	13,00	70,00(a)	16,00

Tabla 2

En la Tabla 1 podemos observar los valores mínimos y máximos que alcanza cada una de las variables así como su media, mediana, moda y desviación típica. Además, a partir de esta tabla, se puede afirmar que las habilidades más altas de *mindfulness* entre los participantes son describir y darse cuenta, sin embargo observar ha sido la habilidad menos puntuada. El rango menor entre los datos, se aprecia en la variable no reactividad, lo que nos muestra que dicha habilidad de *mindfulness* es la más semejante entre los participantes, por otro lado, la variable observar ha sido la que más difiere entre las puntuaciones de los participantes. También podemos ver en la Tabla 2, que la puntuación que más se ha repetido entre los docentes, es decir, la moda, es 12 para la variable observar, 15 para describir y no enjuiciamiento, 16 para darse cuenta y 13 para no reactividad. La puntuación media de *mindfulness* ha sido de 70 y la de estrés percibido es de 19.5.

Correlaciones entre medidas de atención plena y estrés percibido

Tras el análisis de las correlaciones, mostrado en la Tabla 3, se ha encontrado una correlación negativa entre las siguientes medidas de los componentes de *mindfulness* y la sensación de estrés percibido:

- Habilidad de describir y estrés percibido ($r = - 0,481$; $p < 0,013$).
- Habilidad de darse cuenta y estrés percibido ($r = - 0,393$; $p < 0,047$).
- Habilidad de No enjuiciamiento y estrés percibido ($r = - 0,387$; $p < 0,051$).
- Habilidad No reactividad y estrés percibido ($r = - 0,405$; $p < 0,04$).

Asimismo, se ha encontrado una correlación negativa entre la puntuación de la medida global de *mindfulness* y la sensación de estrés percibido ($r = - 0,602$; $p < 0,001$).

De esta manera podemos ver que a mayor capacidad de *mindfulness* global menor estrés perciben las personas. Además se muestra, más concretamente, cómo se relaciona el estrés percibido con todas las capacidades de *mindfulness*, exceptuando la capacidad de observar, con la que no parece mostrarse ninguna relación., sin embargo, la habilidad describir es la que muestra una correlación más elevada.

La salida del SPSS fue la que figura a continuación:

Correlaciones

		Observar	Describir	Darse cuenta	No enjuiciamiento	No reactividad	Mindfulness global	Estrés Percibido
Observar	Correlación de Pearson	1	,299	-,157	-,311	,505(**)	,479(*)	-,061
	Sig. (bilateral)		,138	,442	,122	,009	,013	,769
	N	26	26	26	26	26	26	26
Describir	Correlación de Pearson	,299	1	,016	,175	,605(**)	,694(**)	-,481(*)
	Sig. (bilateral)	,138		,939	,391	,001	,000	,013
	N	26	26	26	26	26	26	26
Darse Cuenta	Correlación de Pearson	-,157	,016	1	,411(*)	,037	,521(**)	-,393(*)
	Sig. (bilateral)	,442	,939		,037	,856	,006	,047
	N	26	26	26	26	26	26	26
No enjuiciamiento	Correlación de Pearson	-,311	,175	,411(*)	1	-,063	,450(*)	-,387
	Sig. (bilateral)	,122	,391	,037		,759	,021	,051
	N	26	26	26	26	26	26	26
No reactividad	Correlación de Pearson	,505(**)	,605(**)	,037	-,063	1	,675(**)	-,405(*)
	Sig. (bilateral)	,009	,001	,856	,759		,000	,040
	N	26	26	26	26	26	26	26
Mindfulness global	Correlación de Pearson	,479(*)	,694(**)	,521(**)	,450(*)	,675(**)	1	-,602(**)
	Sig. (bilateral)	,013	,000	,006	,021	,000		,001
	N	26	26	26	26	26	26	26
Estrés Percibido	Correlación de Pearson	-,061	-,481(*)	-,393(*)	-,387	-,405(*)	-,602(**)	1
	Sig. (bilateral)	,769	,013	,047	,051	,040	,001	
	N	26	26	26	26	26	26	26

Tabla 3

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Regresión lineal

Dada la alta covariación negativa obtenida entre la medida de *mindfulness* global considerada como rasgo y la sensación de estrés percibido, se ha realizado un análisis simple de regresión lineal considerando el rasgo de *mindfulness* como variable independiente o predictora, y la sensación de estrés percibido, como variable dependiente. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- R cuadrado corregida= 0,336.
- Coeficiente estandarizado Beta= - 0,602.
- Anova: (F(1, 24)= 13,66; p< 0,001).

La salida del SPSS fue la que figura a continuación:

Variables introducidas

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Mindfulness_global(a)	.	Introducir

a Todas las variables solicitadas introducidas

b Variable dependiente: Estrés Percibido

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,602(a)	,363	,336	4,10907

a Variables predictoras: (Constante), Mindfulness_global

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	230,658	1	230,658	13,661	,001(a)
	Residual	405,226	24	16,884		
	Total	635,885	25			

a Variables predictoras: (Constante), Mindfulness_global

b Variable dependiente: EstrésPercibido

Coeficientes(a)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		T	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B		
1	(Constante)	54,091	9,083		5,956	,000
	Mindfulness_global	-,466	,126	-,602	-3,696	,001

a Variable dependiente: EstrésPercibido

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo del presente trabajo nos ha permitido estudiar y analizar la relación entre las variables asociadas al rasgo de *mindfulness* y la variable de estrés percibido en la muestra de enseñantes.

El análisis de los datos ha mostrado una correlación negativa de la capacidad general de *mindfulness* con la sensación de estrés percibido del profesorado participante en nuestra muestra. Partiendo de esta alta correlación negativa por medio del análisis de regresión lineal, hemos confirmado un modelo que apoya la formulación de considerar la capacidad global de *mindfulness*, entendida como una variable de rasgo de personalidad del profesorado, como una variable independiente que puede predecir el estrés percibido por el docente, considerado como una variable dependiente. Es decir, se podría predecir el nivel de estrés a partir de la capacidad de *mindfulness* de los sujetos. Por todo ello, podemos confirmar que hemos logrado satisfacer los objetivos previamente propuestos para el estudio, ya que hemos conseguido explorar las variables objeto de estudio y sus posibles relaciones.

Asimismo, hemos podido analizar las relaciones existentes entre cada uno de los componentes o subescalas de la capacidad global de *mindfulness* con la sensación de estrés percibido, pudiendo afirmar a partir del análisis de correlación bivariada, que cuatro de esos componentes (habilidad de describir, darse cuenta, no enjuiciamiento y no reactividad) muestran correlaciones negativas con la sensación de estrés percibido, mientras que la habilidad de observar no muestra correlación. Este dato podría explicarse por el hecho de que la influencia de la sensación de estrés percibido no estaría asociada tanto a la capacidad de observar, sino en todo caso, al modo como se observa, y este modo de observar podría estar modulado, precisamente, por los otros cuatro componentes de la escala.

Por tanto, a la luz de estos resultados, podemos señalar que la hipótesis general propuesta inicialmente ha sido verificada por nuestros resultados, así pues, se ha obtenido correlación entre mayor capacidad de *mindfulness* con menor sensación de estrés y de la misma manera, también se han confirmado todas las hipótesis específicas, a excepción de la referida a la habilidad de observar, para la que no se muestra correlación. Sin embargo, consideramos destacar, que la mayor correlación con el estrés percibido, se ha producido en la variable de habilidad de describir, lo que podría deberse a que esta capacidad ayuda a identificar y representar adecuadamente los sentimientos, sensaciones y experiencias sin hacer juicios, por lo que puede también, ayudar a percibir las situaciones como menos estrés, de acuerdo con esto, Baer, et al. (2006), nos indican que la capacidad de describir es la más importante para comprender las relaciones entre *mindfulness* con inteligencia emocional y con alexitimia, por lo que podemos ver que este resultado en particular, muestra concordancia con estudios anteriores.

Nuestro estudio se basa en la consideración de *mindfulness* no como capacidad innata universal que puede estar más o menos desarrollada. Sin embargo, los resultados obtenidos se muestran en consonancia con los de estudios citados que consideran *mindfulness* como una capacidad susceptible de ser desarrollada a través del entrenamiento y que han comprobado la reducción de niveles de estrés como consecuencia de la aplicación de programas de entrenamiento basados en *mindfulness*.

(Delgado et al. 2010; Franco, 2010; Mañas, Franco y Justo, 2011; Shapiro, Brown y Biegel, 2007; Cebolla y Miró, 2006 y Meiklejohn, et al., 2012).

Limitaciones

No obstante, los resultados mencionados se deben considerar con cautela, ya que también tenemos que tener en cuenta las limitaciones que presenta el estudio, pues aunque nos aporta información real recogida y analizada en cuanto a las variables a relacionar, tenemos que tener presente, que el muestreo llevado a cabo es de conveniencia y por tanto, no probabilístico, ya que los participantes no han sido elegidos aleatoriamente sino que han participado aquellos que mostraron interés en formar parte de la muestra. También tenemos que añadir a esta limitación sobre la selección de la muestra, el reducido tamaño de la misma, pues aun permitiéndonos conocer ciertas relaciones de las variables entre los sujetos, una muestra mayor, nos permitiría concluir con resultados más precisos y fiables, sin embargo, los resultados aquí expuestos nos dan información real sobre las variables estudiadas en profesorado de Secundaria que actualmente se encuentra ejerciendo y por tanto, expuestos al estrés docente.

Por último en cuanto a limitaciones, añadir que otro aspecto por el que tenemos que considerar con prudencia el estudio aquí mostrado, es el tipo de diseño de investigación llevado a cabo, pues a pesar de que son muy utilizados en Ciencias Sociales, en los estudios correlaciones pueden escaparse variables no estudiadas en la correlación y conllevar a una interpretación inapropiada.

Perspectivas de futuro relacionadas con tu investigación

Considerando las limitaciones de nuestro estudio, sería conveniente llevar a cabo investigaciones sobre las habilidades de *mindfulness* y estrés en una muestra de población docente mayor y probabilística, lo que permitiría realizar generalizaciones de los resultados legítimas. Además, sería oportuno considerar más variables que pudieran influir sobre los resultados, como la práctica de meditación, o los años que llevan ejerciendo los participantes como docentes.

Siguiendo esta misma línea, futuras investigaciones podrían a su vez, tratar de relacionar la capacidad que puede ejercer *mindfulness* sobre el afrontamiento del estrés, así se podría obtener información más concreta sobre su influencia en los patrones de respuesta ante las situaciones (Lazarus y Folkman, citado por Fernández, 2009, p.43) aportando de esta manera, mayor precisión de relación entre las variables de *mindfulness* y estrés.

También partiendo de la consideración en este estudio de *mindfulness* como rasgo personal, se podría aportar información relevante sobre esta capacidad si se estudiaran relaciones entre *mindfulness* y otras características de la personalidad. Centrándonos en la práctica educativa, se podrían conocer las posibles relaciones entre *mindfulness* y la personalidad de los profesores, sobre todo sobre aquellos rasgos que se pudieran

considerar de importancia para el desempeño docente como por ejemplo, la afabilidad, y a su vez relacionarlos con variables asociadas a la satisfacción y buen desempeño en su labor profesional.

Implicaciones y conclusiones

La investigación actual sobre *mindfulness* está experimentando un crecimiento sin precedentes desde las dos últimas décadas, mostrando así a la comunidad científica diferentes formas desde las que aprender o entrenar esta capacidad, instrumentos con los que poder evaluarla y beneficios empíricos sobre diferentes campos de conocimiento, entre los que encontramos el sanitario, el psicológico y el educativo, principalmente. Sin embargo, la investigación sobre *mindfulness* es reciente, y aunque haya aumentado considerablemente, es necesario seguir aportando más evidencias sobre su funcionamiento y contribuciones, de acuerdo con esto, algunos autores exponen entre sus conclusiones la importancia de animar a la realización de otros estudios sobre la misma temática, con el objetivo de confirmar la validez de sus resultados, (Franco, 2010; Mañas, Franco y Justo, 2011). Por ello, consideramos como una de las finalidades del presente estudio contribuir a este desarrollo sobre el conocimiento de *mindfulness*.

Por último, de la misma manera que comenzábamos hablando de las funciones del orientador en cuanto al asesoramiento y apoyo de nuestros docentes, concluiremos mencionando que una vez conocidos los diferentes beneficios de la práctica de *mindfulness* y tras haber explorado y confirmado su relación con el estrés docente, podría ser de especial interés difundir información sobre esta capacidad así como promover prácticas de *mindfulness* desde los contextos educativos, ya que, “si nos enfrentamos con atención plena al estrés no podemos fracasar. El mero hecho de saber que está ahí, constituye ya una poderosa respuesta que lo altera todo y nos abre opciones nuevas para medrar y para hacer” (Kabat-Zinn, 2004).

6. REFERENCIAS CONSULTADAS

- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1): 27-45.
- Barceló, A. (2013). *Estudio piloto sobre la relación entre el nivel de mindfulness y el afecto positivo-negativo, ansiedad estado-rasgo, estrés y satisfacción académica en una muestra de estudiantes de psicología*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Zaragoza. Teruel.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9*(3): 110-129.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J. y Segal, Z. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3): 230-241.
- Brown, K.W., y Ryan, R.M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 242-248
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R. y Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry, 26* (2): 118-126.
- Cebolla, A. y Miró, M.T. (2006). Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el entrenamiento de la depresión. *Revista de Psicoterapia, 17*(66-67): 133-155.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4): 385-396.
- Cunha, M. y Paiva, M.J. (2012). Ansiedad ante los exámenes en adolescentes: el rol de la destreza de la autocritica, aceptación y conciencia plena. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1): 533-543.
- Del Pozo, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación, 11*(1): 85-103.
- Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology, 18*(3): 511-532.
- Fernández, M.E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. (Tesis doctoral). Universidad de León. León.

- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2): 271-288.
- Franco, C. Fuente, M. y Salvador, M. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (Mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2): 897-905.
- Franco, C. Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa en conciencia plena (Mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Revista Psicothema*, 23(1): 58-65.
- Franco, C., 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.
- Franco, C., Mañas, I. y Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3): 11-22.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1): 145-158.
- Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Madrid: Narcea S.A.
- Jah, A.P., Krompinger, J. y Bailme, M.J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7(2): 109-119.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona: Kairós S.A.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3): 17-26.
- 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.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M., Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. y Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness* 3(4): 291-307.
- Miró, M., Perestelo-Pérez, L. Pérez, J. Rivero, A. González, M. Fuente J. y Serrano, P. (2011). Eficacia de los tratamientos psicológicos basados en Mindfulness para los trastornos de la ansiedad y depresión: Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1): 1-14.
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3): 597-621.

- Nieto, J.M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid: CCS.
- Poseck, B.V., (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1): 3-8.
- Quintana, M. y Fernández, M.E.R. (2011). Eficacia del entrenamiento en Mindfulness para pacientes con Fibromialgia. *Clínica y Salud*, 22(1): 51-67.
- Quintana, D.M. y Quintana, M.P. (2014). La eficacia de la estimulación para el Alzheimer basada en Mindfulness (MBAS) en la progresión del deterioro cognitivo: un ensayo clínico aleatorizado a doble ciego. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(2): 101-112.
- Ramos, N. y Hernández, S. (2008). Inteligencia emocional y Mindfulness; hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista de la Facultad de Trabajo Social* 24(24): 137-146.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of an European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish journal of psychology*, 9(1): 86-93.
- Remor, E. y Carrobles, J.A. (2001). Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH +. *Ansiedad y estrés*, 7 (2/3): 195-201.
- Rodríguez, R., Roque, Y. y Molerió, O. (2002). Estrés laboral, consideraciones sobre sus características y formas de afrontamiento. *Revista Internacional de Psicología*, 3(1): 1-19.
- Roeser, R., Skinner, E. Beers, J. y Jennings, P.A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives* 6(2): 167-173.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 3(1): 141-157.
- Shapiro, S.L., Brown, K.W y Biegel, G.M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapist in training. *Training and Education in Professional Psychology* 1(2): 105-115.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 66(67), 5-30.
- Simón, V. (2010). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Informació psicològica*. 100: 162-170.
- Soriano, R. y Cruz, P. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En I. Mañas Mañas, C. Franco Justo, M.D. Gil Montoya y C. Gil Montoya. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp 172-193).

ANEXO I

HOJA DE INFORMACIÓN

Estimado docente, antes de confirmar su participación es importante que comprenda en qué consiste este trabajo, por lo que es importante leer este documento y preguntar las dudas que le puedan surgir.

Estudio: Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, voy a realizar el siguiente estudio “Relación de mindfulness con percepción del estrés en profesorado de Educación Secundaria” a través del cual se pretende estudiar la información en cuanto al rasgo de mindfulness, el estrés percibido y los estilos de afrontamiento del estrés, para luego poder conocer si se establece alguna relación.

Voluntariedad: La participación de este estudio es totalmente voluntaria si no lo desea, no tiene que contestar a todas las preguntas, e incluso puede retirarse del estudio si así lo considera y sin dar explicaciones.

Confidencialidad: Tanto sus respuestas como sus datos tendrán un carácter estrictamente confidencial.

Información: Si tiene cualquier duda, puede preguntarla.

Consentimiento: Si está de acuerdo en participar en el estudio, firme en el espacio indicado:

Yo (nombre y apellidos)

.....
He leído la hoja de información que se me ha entregado.

He podido hacer preguntas sobre el estudio.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio si lo deseo.

FIRMA DEL PARTICIPANTE: _____

FECHA:

ANEXO II

DATOS DEMOGRÁFICOS

Edad:

Sexo:

CUESTIONARIO FIVE FACETS OF MINDFULNESS QUESTIONARY (F.F.M.Q.)

Señala en los puntos suspensivos situados a la izquierda de cada ítem la alternativa que mejor refleje el grado en que estás de acuerdo con cada uno de los enunciados que aparecen a continuación.

Nunca o casi nunca verdad	raras veces verdad	algunas veces verdad	a menudo verdad	Muy a menudo o siempre verdad
------------------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------	----------------------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1. Se me da bien encontrar las palabras para describir mis sentimientos.
2. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar a ellos.
3. Cuando hago algo, mi mente divaga y me distraigo fácilmente.
4. Con facilidad puedo poner en palabras mis creencias, sentimientos y expectativas.
5. No presto atención a lo que hago porque sueño despierto, porque me preocupo o porque me distraigo.
6. Me distraigo fácilmente.
7. Presto atención a las sensaciones que produce el viento en el pelo o el sol en la cara.
8. Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos.
9. Me es difícil permanecer centrado/a en lo que está sucediendo en el presente.
10. Presto atención a sonidos como el tic-tac del reloj, el gorjeo de los pájaros o los coches que pasan.
11. En situaciones difíciles, puedo parar sin reaccionar inmediatamente.
12. Me digo a mi mismo/a que no debería pensar como pienso.
13. Percibo el olor y el aroma de las cosas.
14. Incluso cuando estoy muy enfadado, encuentro una forma de expresarlo con palabras.
15. Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras soy capaz de notarlas sin reaccionar.

16.Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y que no debería sentirlas.
17.Percibo elementos visuales en la naturaleza o en el arte, como colores, formas, texturas o patrones de luces y sombras.
18.Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, las noto y las dejo marchar.
19.Mi tendencia natural es poner mis experiencias en palabras.
20.Cuando tengo pensamientos o imágenes perturbadoras, me juzgo como bueno o malo, dependiendo del contenido.

ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIO (E.E.P.)

Marque con una X la opción que mejor se adecue a su percepción sobre su vida en general, utilizando el siguiente criterio:

0: Nunca 1: Casi nunca 2: De vez en cuando 3: A menudo 4: Muy a menudo

	0	1	2	3	4
1. ¿Con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?					
2. ¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?					
3. ¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?					
4. ¿Con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?					
5. ¿Con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?					
6. ¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre la capacidad para manejar sus problemas personales?					
7. ¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?					
8. ¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?					
9. ¿Con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?					
10. ¿Con qué frecuencia ha sentido tener el control de todo?					
11. ¿Con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?					
12. ¿Con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por lograr?					

13. ¿Con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?					
14. ¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?					