



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

La influencia de Mindfulness sobre la Satisfacción del profesorado como constructo psicológico.

“The influence of Mindfulness on Teachers’ Satisfaction as a psychological construct”.

Autor/es:

Claudia Alonso Remacha

Director/es:

Juan Carlos Bustamante

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.*

*Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.*

*Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.*

*Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.*

*Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Itacas.*

(Kavafis, 1911).

Agradecimientos:

Quiero agradecer al Profesor Dr. Juan Carlos Bustamante su apoyo y disponibilidad durante todo este tiempo, así como la confianza que ha tenido en mí para realizar este trabajo, ha sido un placer. A la Profesora Marta Modrego Alarcón, por ser fuente de inspiración y tener siempre unas palabras de cariño y serenidad. Y a los participantes, por dedicar un poco de su tiempo en esto.

Agradecer a mi familia su apoyo y dedicación, sin vosotros no habría sido posible; y a mis amigos y compañeras de clase, por caminar siempre en la misma dirección y hacer ameno el viaje.

ÍNDICE

Resumen/Palabras clave. Abstract/Key words.....	6-7
1. Introducción: justificación.....	8-10
2. Marco teórico	
2.1.Satisfacción	
2.1.1. Conceptualización: evolución conceptual como constructo psicológico ...	11-14
2.1.2. Ámbitos asociados: personal/profesional	14-17
2.1.3. Variables que promueven la satisfacción personal y profesional.....	17-19
2.1.4. La satisfacción y su relación con el trabajo en las aulas.....	20-22
2.2.Mindfulness	
2.2.1. Conceptualización	23-26
2.2.2. Mindfulness y su relación con la satisfacción como constructo psicológico	26-30
2.2.3. El trabajo de Mindfulness en el adulto: variables y constructos psicológicos asociados.....	30-32
3. Marco empírico	
3.1.Planteamiento del problema de investigación	33-35
3.2.Objetivos	35
3.3.Diseño.....	36
3.4.Participantes	37
3.5.Recogida de datos	37
3.5.1. Instrumentos utilizados.....	37-40
3.6.Análisis estadístico.....	41
3.7.Resultados	42-51
4. Discusión y conclusiones	52- 57

5. Referencias bibliográficas.....	58-67
ANEXOS.....	68-74

RESUMEN

La satisfacción, entendida como la propia valoración global o parcial que realizamos respecto al sentido de nuestra vida, es un constructo psicológico que ha sido muy estudiado a lo largo de los años. En una sociedad sometida a un ritmo acelerado y en constante búsqueda de la felicidad, surge el constructo de Mindfulness o conciencia plena. Mindfulness contribuye a ralentizar la vida cotidiana, y es una tendencia, debido a los múltiples beneficios asociados a su práctica. Bajo estas premisas, la intención del presente trabajo es analizar el efecto de la práctica de Mindfulness sobre variables y constructos relacionados con la satisfacción en docentes en activo. Se trata de estudio “ex post facto” prospectivo con una muestra de 110 docentes. Los resultados sobre algunas de las variables no han mostrado diferencias especialmente significativas entre el grupo de docentes que practica Mindfulness del que no lo hace; encontramos correlación entre satisfacción y atención. Aunque no es posible establecer generalizaciones, supone una aportación al estudio de la satisfacción del profesorado y análisis de la práctica de Mindfulness como herramienta beneficiosa.

Palabras clave: Satisfacción vital, satisfacción laboral, Mindfulness, profesorado,

ABSTRACT

Satisfaction, understood as a global or partial self-assessment regarding the meaning of our life, is a psychological construct which has been studied throughout the years. In a society controlled by an accelerated lifestyle and involved in a constant pursuit of happiness, Mindfulness, as a construct, appears. Mindfulness contributes to slow down our daily life and nowadays it is actually a trend due to the multiple benefits of its practice. From this perspective, the aim of this study is to analyse the effect of practising Mindfulness in relation to variables and constructs involved in working teachers' satisfaction. It is a study based on an "ex post facto" prospective design with a sample of 110 teachers. The results about some of variables have not shown significant differences between the group who practice Mindfulness over the one who does not. Moreover, we obtained correlations between satisfaction and attention awareness. Although it is not possible to make a generalization, this study represents a contribution to teachers' satisfaction studies and analysis the helpful practice of Mindfulness as a beneficial tool.

Key words: Satisfaction with life, job satisfaction, Mindfulness, teachers.

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado surge de la reflexión personal sobre el ritmo de nuestra vida cotidiana, por el que a menudo nos sumergimos en proyectos a largo plazo, situaciones de estrés, problemas personales, y como consecuencia, nos olvidamos del momento presente, dejamos de disfrutarlo y de vivir con aceptación aquello que sentimos en cada instante.

En la cultura occidental, se ha desarrollado la idea de que la satisfacción con la vida o la felicidad son entendidas como “un deber”, el cual todos los seres han de perseguir y alcanzar a un ritmo acelerado, cuando, en realidad, es justamente lo contrario del significado de bienestar subjetivo. Dos principales causas que provocan malestar e infelicidad son el pensamiento constante centrado en acontecimientos negativos del pasado, y las expectativas y temor sobre las desgracias que nos puedan ocurrir en un futuro; se trata de las dimensiones temporales pasado y futuro, que dificultan que nos enfoquemos en el presente (Arocena, 2015).

La felicidad, de acuerdo con García Campayo (2018), reside en el momento actual, no en las comparaciones que realizamos sobre lo que ya hemos perdido, ni viviendo preocupados por lo que pueda acontecer. La importancia de estar presente aquí y ahora reside en que si solo centras tu atención en el pasado o el futuro, no vas a ser eficaz ni disfrutar de lo que hagas en este momento (Alidina, 2015).

Estas ideas vienen a hacer referencia al constructo teórico que hoy en día está en gran auge, Mindfulness.

Mindfulness no es un nuevo descubrimiento, a pesar de que estemos volviendo a descubrirlo o reconocerlo en nuestra cultura occidental (Simón, 2007). Según Tisdell y Riley (2019) Mindfulness se considera una capacidad que todos poseemos desde que nacemos, como la capacidad de hablar o andar, sin embargo, requiere tiempo de práctica y ha de ser

cultivada, lo que es actualmente complicado dado a la sociedad tecnológica en la que nos encontramos. El término de capacidad viene a decir que la posibilidad de prestar atención a los contenidos de la mente siempre ha estado en nosotros, sin embargo ahora, a partir de Mindfulness, somos conscientes de ello y posiblemente hagamos un mayor uso de ella, atrayendo importantes beneficios y cambios para nuestra evolución (Simón, 2013).

Mindfulness, o en castellano atención o conciencia plena, ha mostrado beneficios en contextos generalmente clínicos, pero actualmente se ha aumentado su utilidad a otros ámbitos, en los que se encuentra el ámbito educativo (Fernández y Errazu, 2016).

En relación al ámbito y sujetos que nos interesan en este estudio, durante los últimos años se ha producido el aumento significativo de publicaciones sobre conciencia plena, de las que algunas comienzan a centrarse en evaluar los resultados que tienen los programas dirigidos a docentes y estudiantes en distintos niveles (Fernández y Errazu, 2016). Y es que, en un tiempo de cambios e innovación educativa, Mindfulness contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales que podrían favorecer la mejora del bienestar personal y la satisfacción con nuestra vida, tanto en el ámbito personal como profesional.

Shapiro et al. (2016) afirman que la práctica de Mindfulness tiene asociada varios beneficios. El primero es que contribuye a fomentar el cuidado personal por parte del profesor, mientras desarrollan una forma de enseñar más plena y atenta a los alumnos. Sobre esto, Grant (2017) aporta que un profesor con una mente en plena consciencia y serena contribuye a mejorar el clima del aula, y de ahí la importancia de que las prácticas de mindfulness no solo son para los niños, sino también para profesores.

En la actualidad, el estudio de la satisfacción laboral es de relevante importancia por los beneficios que ella conlleva hacia la organización pertinente; en este sentido, si en cualquier

ámbito tiene importancia, más aún en el terreno educativa, debido a la labor que tienen los docentes, formar individuos de forma integral (Nieto y Riveiro, 2007).

Quien se encuentra satisfecho con su vida y tiene bienestar, lo transmite, por lo que conviene preocuparse por el bienestar y satisfacción personal y profesional del docente, quien tiene el rol de modelo para sus alumnos.

Por tanto, el objetivo general de la presente investigación sería analizar el efecto de la práctica de Mindfulness en variables y constructos relacionados con la satisfacción en docentes en activo, estableciendo una diferenciación con el grupo que no practica. Para ello, se partirá de la elaboración de un marco teórico donde conceptualizaremos la satisfacción como constructo psicológico y los posibles factores y variables asociados a ella en distintos ámbitos, para seguidamente continuar con la explicación teórica sobre Mindfulness y cómo se relaciona con el constructo de satisfacción.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Satisfacción

2.1.1. Conceptualización: evolución conceptual como constructo psicológico.

La felicidad, la satisfacción vital o el bienestar personal, no se trata de un concepto estudiado únicamente en la actualidad, sino que ya en la literatura clásica, intelectuales griegos y romanos, difundieron sus ideas caracterizadas por hacer hincapié en la dificultad de lograr una vida de calidad, lo que en la modernidad llamaríamos una vida satisfactoria (Arocena, 2015).

Diener (1984) hablaba de satisfacción como la evaluación que cada uno realiza acerca de su vida a nivel general, o de forma concreta sobre componentes parciales (familia, salud, estudios, trabajo o tiempo de ocio). Desde la Escala de Satisfacción con la vida (Satisfaction with Life Scale) se define como un componente, a nivel cognitivo, del constructo de bienestar subjetivo (Andrews y Withey, 1976).

Blanco y Díaz (2005) establecieron dos tipos de aproximación para el estudio del bienestar y la satisfacción de la persona: vía hedónica y vía eudaemónica; la primera de ellas se basa en que el bienestar se debe a aspectos relativos a la propia persona y su afecto emocional, mientras que la vía eudaemónica incide en las acciones que el sujeto realiza para alcanzar mayores niveles de satisfacción vital (como se citó en Arocena, 2015).

En este sentido, la satisfacción vital a nivel personal constituye uno de los elementos del constructo de bienestar; y sería resultado del compromiso entre el individuo y el contexto social, con todos sus componentes, donde se encuentran los elementos materiales y circunstancias sociales, que permiten a la persona su desarrollo personal óptimo (Victoria García-Viniegras y González, 2000). Más recientemente, Oramas (2013) aporta que la satisfacción hace referencia a la percepción que tenemos sobre el logro de esperanzas y

aspiraciones propias. Este constructo psicológico, junto a la felicidad, se fusionan en un nivel más amplio, el bienestar.

López (2009) incide en la búsqueda, que como seres humanos, tenemos por alcanzar el estado de bienestar, lo cual surge de satisfacer nuestras necesidades emocionales y socioafectivas; así mismo, no se trata de vivir como cuestión de supervivencia, sino de vivir con calidad, disfrutando de nuestra vida, lo que se denominaría “bienestar subjetivo”. Este concepto se refiere al pensamiento y sentimientos que tenemos sobre nuestra vida, así como las conclusiones cognitivas y afectivas que establecemos al evaluarnos (Cuadra y Florenzano, 2003).

Bajo esta perspectiva, la calidad de vida se trata de un concepto multidimensional y supone el grado de bienestar que cada uno observa sobre distintas dimensiones en su vida, alude tanto a aspectos objetivos como subjetivos (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012). Desde el punto de vista sociológico, este concepto hace referencia a la satisfacción de cada uno con su vida (Radovanovic, Bogavac, Cvetanovic y Kovacevic, 2017). Se trataría una valoración a nivel personal sobre lo satisfechos que estamos con los distintos ámbitos de nuestra vida: nosotros mismos, la familia y las relaciones sociales, el entorno en el que nos encontramos y nuestro desempeño laboral (Martín, 2002).

Con el objetivo de la mejora del bienestar y la calidad de vida, hoy en día podemos hablar de términos como la Psicología positiva, inteligencia emocional y estudios sobre la felicidad. A partir de estudios de medición sobre la felicidad, Carr (2007) establece que la felicidad, a nivel general, depende a su vez de la evaluación cognitiva de la satisfacción en distintos dominios de la vida, teniendo en cuenta las experiencias en cada uno de ellos.

Martín (2002) mostró cómo se sostenía la satisfacción vital a lo largo de los años gracias a la habilidad natural de las personas a ajustarnos a las circunstancias y acontecimientos. La necesidad de control y la visión personal de nosotros mismos como sujetos capaces de dominar el contexto son componentes innatos (Carr, 2007). Sin embargo, el nivel de satisfacción que la persona logra no solo va a depender de componentes objetivos y externos, sino también internos: su autovaloración y las motivaciones personales ordenadas según el grado de importancia atribuido (Victoria García-Viniegras y González, 2000).

De este modo, en el área subjetiva de la calidad de vida, encontramos el ámbito psicológico en el que se encuentran las relaciones entre las aspiraciones e ilusiones positivas del sujeto y los éxitos alcanzados en un período medio de tiempo (Victoria García-Viniegras y González, 2000).

Por ello, Rabadi, Minwer, y Salem (2018) afirman que la calidad de vida es un concepto multidimensional y que varía para cada persona, siendo utilizado para calificar la vida y estando influenciada por factores como el pensamiento, el control, la toma de decisiones, la salud física y mental, la situación económica, los valores culturales y la felicidad y derechos humanos, entre otros. La evolución y supervivencia de nuestra especie ha permitido que encontremos satisfacción y felicidad gracias a situaciones y condiciones del entorno cultural determinantes como el hecho de crear vínculos familiares positivos, mantener relaciones de amistad seguras, cooperar con otros grupos sociales, la situación y satisfacción laboral, un contexto favorable y realizar actividades para promover un buen estado de salud (Carr, 2007).

En conclusión, diremos que la Satisfacción con la Vida es un constructo tanto interno como externo. Carr (2007) la definirá como el modo en que nos evaluamos y nos sentimos con actitud y capacidad ante la vida, a partir de comparar nuestra situación personal actual y cómo nos gustaría llegar a ser.

Todas las personas tienen el deseo y aspiración de alcanzar una vida significativa y con salud, experimentando emociones de afecto positivo, logrando ser felices y estar satisfechos con la vida; es por ello que la literatura ha tratado de investigar al respecto, desde distintos ámbitos de estudio, pues resulta evidente que vivenciar dichas emociones implica tener un determinado estilo de vida y bienestar psicológico (García-Alandete, 2014).

2.1.2. Ámbitos asociados: personal/profesional

Partiendo del hecho de que la satisfacción no solo supone una valoración global sino que este constructo puede tratar sobre aspectos parciales de nuestra vida (Diener, 1985), su conceptualización tiene inmerso el término “subjetivo”, dado que son las propias personas quienes valoran, según sus preferencias a nivel personal, los aspectos, en relación a su vida, como más o menos satisfactorios (Arocena, 2015).

Respecto a la satisfacción personal, García-Alandete (2014) aporta que encontrarle sentido a la vida está íntimamente relacionado con el bienestar, pues expresa sentirse satisfecho con la vida. Además, estudios han demostrado que experimentar que la propia vida tiene un sentido y dirección correlaciona positivamente con el constructo de satisfacción vital (Taş e İskender, 2017).

Esta búsqueda de sentido a la vida se corresponde con el nivel “vida significativa” de Seligman (2002), nivel superior de la felicidad, que trataría de hacer uso de las fortalezas y las virtudes que poseemos con el fin de que ocurra una trascendencia y establecer metas a alcanzar. Seligman (2011) ha incluido nuevos componentes, de cara a la consecución del bienestar, en su modelo PERMA, acrónimo formado por cinco elementos: emociones positivas (positive emotions), compromiso (engagement), relaciones interpersonales (relationships), significado o “vida significativa” (meaning) y logros (achievements).

Conseguir encontrarle sentido a nuestra vida está relacionado con aspectos positivos como la sensación de libertad, el desarrollo de capacidades como responsabilidad y autodeterminación, el éxito en distintas tareas, y una percepción optimista tanto de la vida, como del futuro y de sí mismo (García-Alandete, Gallego-Perez y Pérez-Delgado, 2009). Sin embargo, como apunta Arocena (2015) lograr una vida satisfactoria y un nivel alto de bienestar no resulta fácil ni es universal, alcanzable por todos. Alcanzarla, va a depender más de nuestra percepción personal que de variables externas, por lo que se hace necesario el desarrollo de capacidades y fortalezas personales, que nos lleven a alcanzar armonía y satisfacción con nuestra vida (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

La satisfacción con la vida es entendida como una apreciación o impresión personal sobre la calidad de nuestra vida (Ihtiyaroglu, 2018); siendo evidente que la calidad de vida de la persona no solo depende de uno mismo, sino que además se relaciona con las actividades humanas y sociales, donde se incluye la profesión, es decir, el ámbito laboral (Rabadi, Minwer y Salem, 2018).

Mayo y Martínez (2016) consideran que, de cara a definir la satisfacción laboral, se deben tener en cuenta tres variables o ámbitos que interaccionan: afectivo, actitudinal y cognitivo, dado que la percepción o evaluación que hagamos de nuestra vida en el terreno profesional, va a depender de las emociones que experimentamos (positivas o negativas) así como de la actitud ante nuestro puesto de trabajo.

La satisfacción laboral se define por Caballero Rodríguez (2002) como una actitud, respecto al aprecio que experimenta el profesional de cara a su trabajo y a los efectos que tienen que ver con el mismo. La importancia que numerosos estudios resaltan sobre la satisfacción laboral, se debe a que se considera una variable actitudinal relacionada con el compromiso del trabajador, pero al mismo tiempo, tiene que ver con otros aspectos

psicológicos como es el bienestar mental y la satisfacción con la vida (Mañas et al., 2007). La satisfacción o insatisfacción se produce cuando la persona se siente o no eficaz en su puesto de trabajo (Mayo y Martínez, 2016), siendo determinada por la influencia de factores psicosociales, el modo en que la persona se enfrenta a los entornos y retos diarios que ocurren en su puesto laboral (Díaz Torres e Indalez, 2019).

Carr (2007) asegura que el estado laboral, la satisfacción en el trabajo, la utilización óptima de las propias aptitudes, y la labor que se enfoca en objetivos claros, tienen relación con el bienestar subjetivo. En este sentido, son varias las dimensiones que afectan al constructo global de satisfacción laboral. Estas, según el estudio realizado por Nieto y Riveiro (2007), serían:

- el diseño del trabajo (participación en las tareas y objetivos)
- las condiciones temporales y de seguridad asociadas
- el sentimiento de ajuste entre las características personales y el trabajo
- las posibilidades de promoción
- las recompensas económicas.

Estos factores van a contribuir de forma positiva o negativa en la actividad laboral del individuo, llevándole a mejorar en su desempeño, a permanecer en el puesto actual o a necesitar un cambio, con la finalidad de que consiga satisfacer sus ambiciones personales (Caballero Rodríguez, 2002). Los sujetos están más satisfechos con trabajos que implican tareas esencialmente gratificantes que suponen resultados positivos a nivel social y permiten poner en marcha sus capacidades (Carr, 2007).

Como argumentan Anaya y Riveiro (2007), la satisfacción laboral es muy estudiada como variable de la conducta organizacional y cada vez se le presta mayor importancia debido a que se ve que la mejora de este constructo contribuye a alcanzar los objetivos, en términos

laborales, pero además favorece que los trabajadores gocen de un mejor estado de salud y bienestar a nivel emocional. Por tanto, supone un nuevo enfoque más positivo del bienestar en el ámbito laboral, ya que los beneficios resultantes, además de promover la salud, es favorecer el desarrollo óptimo de constructos psicológicos asociados, como la satisfacción vital, la autoestima, y la autoeficacia, competencias sociales, etc. (Toro, 2016).

Por tanto, como afirma Caballero Rodríguez (2002), el constructo de satisfacción, no solo expresa una visión y apreciación personal, sino que la persona, al experimentar autoeficacia a nivel personal, se siente satisfecha también en el ámbito laboral. Además, los niveles de satisfacción vital de cada persona pueden ser mejorados gracias a encontrar un significado y sentido a nuestra vida (Taş & İskender, 2017).

2.1.3. Variables que promueven la satisfacción personal y profesional.

Considerando que la satisfacción vital es un constructo multivariante (Arocena, 2015), en la Escala de Satisfacción con la Vida se seleccionaron variables relativas a dos dimensiones, afectiva y cognitiva, por guardar relación con dicho constructo (Atienza et al., 2000). Respecto a la dimensión afectiva, el afecto positivo está relacionado con un adecuado ajuste psicológico de la persona y su grado de satisfacción con la vida, dado que este incluye cualidades como el optimismo, la autoeficacia y el bienestar (González et al., 2017).

A partir del resultado de las investigaciones experimentales y longitudinales realizadas por Lyubomirsky, King y Diener (2005), se ha revelado que las emociones positivas como la felicidad y la satisfacción general con la vida dirigen a una mejor consecución académica y profesional y unas relaciones más positivas, así como destaca la mejora en salud mental y física, y en longevidad y resiliencia (como se citó en Park et al., 2013). La felicidad está íntimamente relacionada con la actitud personal de cada uno, así como el desempeño de la

actividad diaria intencional, para lo que es necesario poseer fortalezas personales y aprovecharlas en la vida cotidiana, ya que nos va a permitir alcanzar adecuados y persistentes niveles de satisfacción vital (Arguís et al., 2010).

Desde la Psicología Positiva, se investigan aquellos aspectos positivos de las personas que promueven un deseo de vivir la vida (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005; como se citó en Carr, 2007). Distintas perspectivas de investigación han dado certeza de que el pensamiento positivo está relacionado con un buen estado de ánimo, una mejor satisfacción con la vida, y el éxito en ámbitos como la profesión (Peterson, 2000); al mismo tiempo, tiene un efecto protector sobre los acontecimientos negativos que puedan ocurrir. Estudios como el realizado por Moreno y Marrero (2015) han mostrado que los constructos de felicidad y satisfacción con la vida guardan una relación concreta con el optimismo y autoestima como variables, facilitando así la explicación de los mismos.

El optimismo haría referencia a las expectativas que propician que la persona reúna esfuerzos para conseguir los objetivos propuestos, así como se trata de la perspectiva que la persona adopta ante los acontecimientos de la vida (Scheier y Carver, 1985). En este sentido, Hué García (2012) lo define como una capacidad por la que podemos observar la realidad desde un punto de vista positivo, y que por lo tanto, tiene un matiz subjetivo. Este constructo se considera una de las fortalezas de trascendencia, caracterizada por dotar de significado a la vida; es la actitud de esperanza ante el futuro, por la que la persona espera lo mejor y se esfuerza para conseguirlo (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2010). El optimismo es un aspecto de nuestra competencia personal que nos permite el ajuste a las distintas situaciones y circunstancias, de modo que nos evaluamos y autorregulamos de manera correcta (García-Alandete, 2014); además, quien desarrolla una actitud optimista ante la vida, no se deja vencer por las dificultades

Canto (2011) afirma que a lo largo de nuestra vida, son numerosos los problemas, retos y toma de decisiones a los que tenemos que hacer frente, pero en la mayoría de las veces, los superamos satisfactoriamente. Con esto, viene a destacar el concepto de autoeficacia, aspecto de la conducta humana estudiado por Bandura (1977).

La autoeficacia se define como la idea de autocontrol que percibimos sobre los acontecimientos y circunstancias, incluso en situaciones de adversidad (Gómez, De Posada, Barrera y Cruz, 2010). Estudios empíricos dan constancia de que las creencias de autoeficacia tiene influencia en el bienestar, promoviéndolo, debido a que es un constructo relacionado con la búsqueda de metas a nivel personal (Sansinenea et al., 2008). En esta línea, Freire (2014) aporta que las creencias sobre la autoeficacia tienen gran influencia sobre los procesos de tipo afectivo y emocional; quien cree en sus posibilidades de éxito, moviliza todo lo necesario a su alrededor para su obtención.

Por tanto, las actitudes positivas fomentan la creatividad y originalidad, así como desarrollan ampliamente el conocimiento de nosotros mismos, y de las situaciones que nos acontecen (García-Alandete, 2014). Estos constructos, suponen fortalezas a desarrollar por la persona, y cuanto más se cultiva y se tiene una fortaleza, mayor es el nivel de satisfacción vital que la persona va a experimentar (Arguís et al., 2010).

Se dice que el pensamiento de las personas tiende a ser fuertemente optimista o positivo, en lugar de visiones realistas o negativas. Y por tanto, la forma en que nos observamos a nosotros mismos y a lo que nos rodea, así como nuestra visión de cara al futuro, destaca por basarse en aspectos positivos (Carr, 2007). Las emociones positivas relativas al pasado, como es la satisfacción (Seligman, 2002) se fortalecen gracias a pensar que el pasado no determina nuestro presente, y que si integramos los aprendizajes pasados en nuestra experiencia actual, desarrollaremos una visión de futuro más positiva y esperanzadora (García-Alandete, 2014).

2.1.4. La satisfacción y su relación con el trabajo en las aulas.

La docencia es una profesión exigente, y como se ha destacado por Johnson et al. (2005) una labor estresante. Sin embargo, también es uno de los trabajos más gratificantes y reconfortantes para quien la ejerce (Hué García, 2012). Se trata de una profesión de la rama de servicios humanos, lo que supone trabajar diariamente en relación con otras personas, y demanda determinadas habilidades y capacidades, especialmente de tipo emocional (Toro, 2016). Es por esto que se afirma que los docentes poseen un carácter particular y vocacional, algo que les hace destacar en el ámbito laboral, profesional y académico (Mayo y Martínez, 2016).

Hué García (2012) establece una relación entre la profesión docente y la acción de evaluar, por el papel que tiene la misma en este ámbito profesional; de este modo, dirá que los profesores estamos habituados a evaluarnos, estableciendo comparaciones con indicadores relativos a la perfección.

Las autoevaluaciones suponen un proceso de reflexión consciente y además, según Freire (2014), se trata del primer avance hacia la formación de la autoestima. De acuerdo con esto, como señalaron algunos autores, (Furr & Funder, 1998; McCullough, Huebner & Laughlin, 2000) su importancia se debe a que son un determinante de la satisfacción vital, puesto que nuestro modo de definirnos, así como nuestra autoestima, son variables a tener en cuenta (como se citó en Videra-García y Reigal-Garrido, 2013). Esta autoevaluación que realizan los profesionales podemos relacionarla con el hecho de que los maestros son modelo para sus alumnos.

González, M. González, R. y San José (2017) destacan el papel del docente como modelo de comportamiento, desde el punto de vista cognitivo y emocional; por ello, el maestro ha de conocerse a sí mismo a nivel emocional, sus posibilidades y limitaciones, siendo quien

domine sus emociones. En este sentido, de acuerdo con Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010) la actitud del maestro ante sus alumnos está caracterizada por aportar una visión positiva y optimista ante la vida diaria.

El impacto de los docentes sobre las generaciones futuras supone la importancia que tiene el estudio de la satisfacción del profesorado, puesto que incide en la eficiencia de su labor (Mayo y Martínez, 2016); entendiendo el constructo de satisfacción como un rasgo inherente al carácter personal del profesor y a su desempeño profesional.

Los maestros serían agentes que promuevan el bienestar (Chaves y Kern, 2017), pero para ello, se ha de cuidar primero su bienestar, tanto físico y psicológico, pues solo así se va a promover un clima positivo en el alumnado. Sobre el bienestar docente, Mayo y Martínez (2016) destacan estudios de investigación sobre la satisfacción laboral del profesorado, como el realizado por Anaya y Suárez (2006) donde se establecen factores o variables determinantes reconocidas por el profesional como importantes:

- sentimiento de estar en el trabajo adecuado
- apoyo social de los compañeros
- disponer de tiempo libre y buena seguridad social
- tener capacidad de valoración e independencia.

Además, Hué García (2012) destaca ciertas competencias como variables determinantes, entre las cuales están: autoconocimiento y autoestima, motivación, y control emocional.

Sobre la autoestima, se destaca el rol fundamental que tiene en la vida cotidiana, dado que su adecuado nivel permite que nos enfrentemos mejor a las situaciones y acontecimientos, a pesar de que pueda haber obstáculos y fracasos por variables externas (Freire, 2014). Quien tiene un alto nivel de autoestima tiene seguridad en sí mismo. A ello se sumaría la motivación, entendida como competencia fundamental del bienestar y satisfacción del

docente; tiene relevancia en el sentido de que quien se siente motivado consigue transmitir ese sentimiento de ilusión hacia sus alumnos (Hué García, 2012).

Sobre los factores señalados, Toro (2016) resalta la suerte de tener un buen clima interpersonal entre compañeros y dirección del centro. Contar con una red social de confianza, sin tener que ser extensa, contribuye a la mejora de una vida satisfactoria, puesto que la persona encuentra apoyo social (Arocena, 2015).

Por tanto, Arguís et al. (2010), a partir de las aportaciones de Palomera (2009), dirán que una actitud del docente impregnada de optimismo y serenidad será el eje que guíe el día a día en el aula. A partir de ahí, se aprovecha ese espíritu optimista para mostrar confianza en el alumnado y sus capacidades, mediante un uso del lenguaje positivo. El docente, aunque sea modelo, no es perfecto, pero pueden predicar con el ejemplo para desarrollar fortalezas en el alumnado, si primero ellos mismos se esfuerzan por cultivarlas. La acción de educar conlleva transmitir valores además de contenidos, y es precisamente ese punto donde convergen profesor y alumno, dando lugar a la satisfacción de ambos (Hué García, 2012).

Los profesores más inspiradores para sus alumnos son aquellos que se aceptan a sí mismos tal y como son, lo que da lugar a un aula libre de prejuicios, donde cada uno, lejos de perseguir la perfección, se desenvuelve de acuerdo a su personalidad y características propias (Rechtschaffen, 2017). Es claro, por tanto, que como afirma Toro (2016), invertir en el incremento del bienestar docente tanto a nivel personal (salud y satisfacción con la vida) como a nivel de organización, permite experimentar un mayor placer en el puesto laboral y la mejora de la actividad educativa.

2.2. Mindfulness

2.2.1. Conceptualización

La definición de Mindfulness más utilizada es la ofrecida por referente mundial de Mindfulness en Occidente Kabat-Zinn (2003): “el estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento” (p. 145).

Pese a ser una tendencia hoy en día, Mindfulness es un constructo teórico que tiene origen en el budismo, y que se está adaptando a nuestra cultura y ciencia occidental (Simón, 2013). Buddha fue quien enseñó a meditar de forma consciente a los seres humanos, explicando cómo hacer uso de las capacidades físicas, emocionales y cognitivas con el fin de alcanzar un equilibrio espiritual a nivel individual y con el resto de individuos (como se citó en Modrego, Martínez, López, Borao, Margolles y García, 2016). El budismo no guarda una especial vinculación con las religiones teístas de Occidente. Como dice Gunaratana (2013), supone un medio para conectarnos de forma espiritual pero no requiere de comunicarnos con un Dios. Su práctica supone una constante indagación sobre la realidad, llegando a explorar los niveles más complejos de la mente.

El vocablo Mindfulness, es una traducción a la lengua inglesa de la palabra sati, procedente de la lengua pali. Este término viene a expresar atención, consciencia y recuerdo, pero además incorpora la intención de eliminar cualquier sufrimiento innecesario (Siegel et al., 2009). Simón et al. (2011) aseguran que el término Mindfulness ya está sufriendo modificaciones en su significado debido a la continua investigación y publicaciones en los últimos tiempos, y por tanto va a continuar actualizándose. Así mismo, estos autores diferencian el uso del término de acuerdo con la intención o el ámbito en el que nos desenvolvemos. De este modo, Mindfulness se utiliza en el contexto científico o académico,

y en cambio, en la vida diaria o de la práctica se habla de meditación, aunque no abarca el significado completo (Simón, 2013).

Por un lado, Mindfulness se define en términos de capacidad, que ha de ser cuidada y atendida, pero también incluye el concepto de meditación, que hace referencia al amplio abanico de prácticas de las que disponemos para ello (Tisdell & Riley, 2019).

Snel (2013), contribuye a la conceptualización diciendo que es meramente presencia consciente; es decir, la inquietud de querer entender qué es lo que está ocurriendo con una actitud de aceptación, sin juzgar ni ignorar lo que sucede. Sin embargo, como argumentan Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador (2010) la atención plena en el presente no implica dejar de lado el pasado o no preocuparse por el futuro, sino que nos permite tomar consciencia de que la vida se basa en instantes y es un fluir. En este sentido, Simón (2011) establece tres ámbitos propios de la atención plena: la actitud en el presente, la actitud hacia el pasado, y la actitud hacia el futuro; con esto viene a decir que se acepta la realidad presente tal y como es, considerando el presente como oportunidad, y al mismo tiempo, avanzar sin estar influidos por experiencias pasadas de sufrimiento ni obsesionarnos con planes de futuro.

Xuan-Lan (2018) apunta que lo contrario a vivir de forma consciente es actuar con el piloto automático encendido, es decir, realizar las actividades de la vida cotidiana de forma mecánica; de este modo, realizamos distintas acciones al mismo tiempo (multitasking), lo que repercute en nuestro cerebro, pues supone una disminución de la capacidad atencional y la eficacia, tanto a nivel personal como profesional. De acuerdo con Arocena (2015), lo que se trata es de conseguir mantener nuestra mente en calma y anclada al presente con la mayor frecuencia.

Para ello, en mindfulness hay dos anclajes o coordenadas básicas que nos mantiene unidos al momento presente: Por un lado la atención focalizada en la respiración y por otro la

atención en nuestro cuerpo y sensaciones (Ruiz Lázaro, Rodríguez Gómez, Martínez Prádanos y Núñez Marín, 2014). A través de prácticas formales e informales podemos trabajar los conceptos mencionados; por un lado encontramos las prácticas formales, entre las que se encuentran prácticas de respiración con distintos puntos de anclaje, práctica de *body scan* o escáner corporal, y prácticas de meditación caminando (caminar de forma consciente); por otro lado, prácticas informales como la práctica del saboreo, pausas conscientes y prácticas sencillas (García-Campayo, Demarzo, y Modrego, 2017). Como afirma Ruiz Lázaro et al. (2014) prestar atención a las sensaciones físicas experimentadas conlleva aceptarlas, no reprimirlas ni luchar contra ellas, teniendo como principal beneficio la relajación interna.

Por otro lado, es necesario aclarar algunas creencias erróneas que se tienen en la sociedad, debido a su novedad, como por ejemplo el hecho de que Mindfulness es accesible a la mayoría de las personas, y no se encuentra relacionado con prácticas religiosas concretas ni busca que las personas conecten con un estado místico (Fernández y Errazu, 2016).

Respecto a la práctica de Mindfulness, se destacan como elementos fundamentales: la atención, concentración, la consciencia en el presente y el conocimiento o percepción de lo que está ocurriendo en nuestro medio; así mismo, la clave de su práctica es a través de la meditación, la respiración y la aceptación (Body, Díaz, Recondo, y del Río, 2016). La práctica meditativa actúa disminuyendo el ritmo de la vida cotidiana, lo calma y desacelera, llevándonos hacia una tendencia a la simplificación y con ella a una transformación ecosocial (Etxagibel y Roca, 2016). Se considera una ciencia interior, según Rechtschaffen (2017), dado que nos permite examinar tanto a nosotros mismos como a las condiciones de nuestra vida, desde un punto de vista compasivo.

En definitiva, lo que se pretende desde Mindfulness, es cultivar una serie de actitudes que nos llevan a ser realmente *mindful* (Simón, 2013):

- aceptar la realidad existente tal cual es en este instante;
- observar lo que sucede sin juzgar;
- curiosidad ante lo que se percibe y se experimenta; esto se denominaría por Kabat-Zinn (2003) como mente de principiante, lo que supone estar liberado de toda idea y expectativa previa y estar presto a la realidad y novedad;
- vivir de forma plena el presente, restándole necesidad o importancia al pasado y futuro;
- no agarrarse a los sucesos o experiencias, sino dejar ir;
- en relación a aspectos afectivos, se debe cultivar una actitud de bondad, hacia aquello que observamos;
- y a partir de la anterior, desarrollamos una actitud compasiva, tanto hacia uno mismo (“auto-compasión”) como hacia los demás, quienes están sufriendo por algún motivo.

“Hay suficiente belleza en estar aquí y no en otra parte”

(Fernando Pessoa, 1984).

2.2.2. El trabajo de Mindfulness en el adulto: variables y constructos psicológicos asociados.

La actual popularidad que acompaña a Mindfulness en la sociedad de Occidente se debe a los resultados obtenidos en distintas investigaciones acerca de sus beneficios. García-Campayo, Demarzo y Modrego (2017) afirman que la evidencia científica respalda la eficacia de la práctica de mindfulness; esto es debido, principalmente, al impacto positivo que se observa en el adulto sobre distintas dimensiones de la vida: salud, bienestar y desarrollo cognitivo.

Por ejemplo, el programa clínico de Reducción de Estrés basado en la atención plena (Based Stress Reduction Program, MBSR) creado por Kabat-Zinn (2003), es uno de los pioneros en indagar sobre la eficacia de mindfulness en distintos ámbitos profesionales, como en la educación. En la base de este tipo de programas, está la idea de que la meditación conlleva múltiples beneficios psicológicos.

En un corto período de tiempo de práctica, se observa cómo la excitación fisiológica se reduce, dando lugar al desarrollo de un estado mental positivo, y en un plazo de tiempo superior, supone alcanzar el bienestar psicológico (Carr, 2007); además, gracias a los cambios e innovaciones en los métodos de estudio neurocientíficos, como la técnica de neuroimagen, se puede conocer con precisión los procesos de interacción mente-cerebro. En los últimos años se ha comenzado a investigar acerca de lo que ocurre en el cerebro a partir de la práctica de mindfulness (Simón, 2007); sobre esto, se destaca que, a pesar de que Mindfulness o atención plena no se caracterice únicamente por su vertiente cognitiva, sí es cierto que posee un marcado carácter cognitivo, puesto que contribuye a desarrollar los constructos de atención y concentración.

Simón (2013), a partir de la clasificación en 8 sentidos realizada por Siegel (2007) sobre la información entrante, afirma que la información que manejamos mediante Mindfulness proviene de 8 vías de entrada diferentes con sus correspondientes regiones cerebrales. Lo que se consigue con la práctica de la conciencia plena es que prestemos mayor atención a todas las inferencias que provienen de esos sentidos y al aplicar la auto-observación, conseguimos flexibilidad en nuestras respuestas, liberándonos de automatismos.

Mindfulness es algo simple y que siempre ha estado en nosotros, lo vivenciamos cada vez que somos conscientes de nuestras acciones en la vida cotidiana, así como a través de nuestro pensamiento y las sensaciones que experimentamos (Simón, 2013). Nos va a ayudar a simplificar nuestra rutina y a obtener óptimos resultados, puesto a que pone en marcha

nuestro modo mental “ser” que implica serenidad, así como nos permite ser más conscientes de nosotros mismos y los demás, incrementando la fortaleza de compasión y promoviendo el uso de la “mente sabia”, es decir, ver una situación determinada con perspectiva antes de reaccionar a ella (Alidina, 2015).

Muchos de los programas educativos orientados a adultos invierten tiempo en los tres componentes claves de la práctica de Mindfulness (intención, atención y actitud) con el objetivo de lograr un mayor éxito en el proceso y mantenimiento de la práctica; pero además, detrás de Mindfulness, está la intención principal de promover el autoconocimiento y el altruismo, y una vez adquiridos, permite liberarnos de automatismos, así como cultivar una actitud curiosa ante la vida (Tisdell y Riley, 2019).

En nuestra vida diaria, Alidina (2015) afirma que todos estamos sometidos a presiones externas (la sociedad y el entorno) e internas (nuestra personalidad, mente, actitud y sentimientos) que son necesarias de cara a establecer un equilibrio en nuestra vida; alcanzar un nivel apto de presiones nos va a llevar a una vida plena y satisfactoria. Para ello, se trabajan los componentes claves mencionados, ya que una de los primeros resultados que podemos observar, como destaca Simón (2013) es la capacidad para concentrarnos y el fomento de la misma nos va a proporcionar sosiego y calma para comprender mejor nuestra realidad próxima (externa e interna). Lo que en conjunto contribuye al bienestar de la persona, pues se siente más eficaz en las acciones que realice (Alidina, 2015).

Como señalan Prada y Príncipe (2016), la práctica de mindfulness retrasa los patrones de conducta impulsivos, y al desarrollar la flexibilidad mental, permite el perfeccionamiento de estrategias de la persona para dar respuesta a una situación. Aquellos que practican mindfulness de forma habitual presentan una disminución en aspectos relativos a reactividad

emocional y una mejora de la regulación en la respuesta de tipo emocional cuando se nos presentan estímulos negativos (Fernández y Errazu, 2016).

En este sentido, diremos que los beneficios asociados a Mindfulness son de tipología variada, como señalan Fernández y Errazu (2016), incluyendo la mejora de variables vinculadas al bienestar y la calidad de vida (ámbito intrapersonal), así como un aumento de la satisfacción en las relaciones interpersonales, por desarrollar habilidades de gestión y regulación emocional. Este último constructo, la gestión de las propias emociones, es destacado por Aguado (2014), en su modelo Vinculación Emocional Consciente, diciendo que supone el reconocimiento de la emoción que experimentamos justo en ese mismo instante; es decir, ser conscientes de aquello que estamos vivenciando y percibir cómo reaccionamos, tanto psicológica como fisiológicamente.

A modo de síntesis, practicar la atención plena conlleva los siguientes efectos positivos en el adulto (Arguís et al., 2010):

- maximizar la capacidad de concentración en nuestras tareas;
- liberarnos de automatismos o el piloto automático;
- mejorar los constructos de control y regulación socioemocional;
- valorar la oportunidad que se nos da de expresar el momento presente;
- beneficios físicos relacionados con la salud: estados de relajación, la respiración, etc.;
- efectos positivos desde el punto de vista de la neurobiología.

El cerebro del adulto, de forma natural, está estructurado para diseñar hábitos, pero la principal desventaja es que se tratan de acciones inconscientes. Por ello, a través de la práctica de mindfulness lo que la persona elige no es romper esa costumbre, sino ser consciente de forma plena al realizar dichas rutinas (Alidina, 2015), ya que, como afirma Xuan-Lan (2018) Mindfulness es un estilo de vida.

No puedes influir en el comportamiento del mar. No puedes detener las olas, pero sí que puedes aprender a surfear, a practicar el surf sin vela. Esta es la idea central de la práctica de la atención. Sencillamente, las personas tienen problemas, es así, sentimos tristeza, estrés y hay muchas cosas con las que tenemos que tratar. Cuando en tu vida estás realmente presente en este tipo de situaciones, entonces puedes observar verdaderamente la realidad, sin necesidad de reprimir nada, sin dejarte arrastrar, o de “simplemente no quererlo”

(Snel, 2013).

2.2.3. Mindfulness y su relación con la satisfacción como constructo psicológico.

Arocena (2015) resalta sobre el pensamiento oriental que nos llega a Occidente la percepción de que todo es impermanencia, incluido el bienestar, siendo experimentado únicamente en el momento actual, el presente; en este sentido, las técnicas de meditación, inspiradas, por ejemplo, en el budismo, perciben la satisfacción como temporal, por lo que debemos tratar de sentir bienestar aquí y ahora. Prada y Príncipe (2016) destacan que las personas que se sienten más felices y satisfechas con todo aquello que les sucede, muestran un mejor estado de salud físico y psicológico.

Nos sentimos aprisionados en la vida porque nuestra actitud es huir de aquello que nos provoca sentimientos desagradables y no nos permite alcanzar nuestros objetivos (Gunaratana, 2013); sin embargo, es parte fundamental de la práctica y suponen una ocasión para el aprendizaje personal. Apoyando esta visión en las enseñanzas de Buddha, se nos invita a aprender de los momentos de sufrimiento, de una forma optimista. Cebolla, Enrique, Alvear, Soler y García-Campayo (2017) apuntan que desde las Intervenciones basadas en

Mindfulness (IBM) se expone que mindfulness busca que la persona atienda a todas sus experiencias, tanto positivas como negativas, desde una actitud amable, sin juicio, puesto que no se busca una modificación. A partir de esto, podemos establecer una relación con el constructo de satisfacción vital, entendida por González, M. González, R. y San José (2017) como una evaluación personal sobre componentes de la vida personal, comparando lo bueno con lo malo, dando mayor peso a lo positivo, para alcanzar una valoración global.

Simón (2013) habla de vivir sin fijar expectativas o satisfacciones en objetivos que queremos alcanzar en un futuro, pues así perdemos la oportunidad de disfrutar lo que acontece aquí y ahora. Un error de nuestra cultura, que tiene efectos en nuestra actitud ante la vida en general, es disfrutar de las metas alcanzadas con una visión más allá del presente, pensando en lo que nos aportará en un futuro, sin apreciar lo que nos aporta en el presente (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2010). En este sentido, Freire (2014) diferencia el “modo hacer” del “modo sentir” argumentando que en el primero solo nos centramos en alcanzar una meta, reduciendo la diferencia existente entre nuestra realidad y cómo deseáramos que fuese; sin embargo, en el “modo sentir”, relacionado con la atención plena, se acepta la realidad y buscamos las estrategias para conseguir ese objetivo. Como dice Simón (2013) estamos conectados con la realidad cuando aceptamos el momento presente, pero ello no implica que intentemos modificar aspectos de cara al futuro.

Hay numerosos programas que surgen en relación a estas ideas, como el programa “Crecer respirando” de Rubio y Jarillo (2017) desde el que se asocia la práctica de Mindfulness con la creación de una vida y sociedad más consciente de lo que vive, con un comportamiento basado en la moralidad y justicia, resiliente y con libertad a la hora de elegir. Cuando somos plenamente mindful, nos abrimos a experiencias, que ya existían, pero que ignorábamos por estar más atentos a otros pensamientos (Rechtschaffen 2017); en este sentido, como se ha

comprobado desde la neurociencia, Mindfulness estructura nuestro cerebro, de forma que actuamos con menor reactividad y reduciendo nuestros problemas.

A partir de estas aportaciones, podemos decir que Mindfulness se relaciona con el bienestar emocional. González, M. et al. (2017) afirman que quienes comprenden y perciben lo que están sintiendo en cada momento, tienen una mayor habilidad para conseguir que esos estados positivos duren en el tiempo, interrumpiendo las emociones negativas, lo que resulta en una mayor satisfacción vital y mayor bienestar que quienes no poseen la capacidad de regular sus emociones. Por tanto, a través de Mindfulness viviríamos en un estado de plena consciencia en el momento presente, con compasión hacia nosotros mismos, lo que favorece una mirada más positiva ante la vida, en los distintos ámbitos de esta.

Prestar atención al presente es volver a nuestros sentidos en lugar de dejarnos arrastrar por la mente condicionada y su tendencia a llevarnos a lamentarnos por el pasado o preocuparnos por el futuro
(Mario Alonso Puig, 2017).

3. MARCO EMPÍRICO

3.1.Planteamiento del problema de investigación

En el presente apartado se expone el panorama científico y los planteamientos sobre la idea que nos lleva al problema o asunto de investigación, que será origen de todo el proceso de investigación, así como la fase más relevante del mismo (Cárdenas, 2018).

La importancia de la investigación sobre la satisfacción de los docentes reside en su relación con la mejora de la calidad de la educación (Anaya Nieto y Riveiro, 2010). Dentro de las posibilidades de investigación en este ámbito, Mayo y Martínez (2016) establecen en su revisión de estudios sobre la satisfacción del profesorado, que hay varias categorías o líneas de investigación sobre dicho constructo, entre las que destacaría: analizar un factor concreto que pueda modular la satisfacción.

Por otro lado, centrandó la atención sobre Mindfulness, el otro ámbito de interés del estudio, Fernández y Errazu (2016) afirman que debido a sus raíces ha estado ligada al contexto espiritual, sin embargo, se ha utilizado en diversos contextos, generalmente clínicos, aunque está ampliando hacia otros ámbitos, como el contexto educativo.

Algunos estudios recientes, como, por ejemplo, la revisión metanalítica realizada por Klingbeil y Renshaw (2018) observaron que las intervenciones con profesores a través de Mindfulness, aumentan el buen estado psicológico así como disminuye el estrés. También Alonso-Puig (2017), de acuerdo con los estudios realizados por Kabat-Zinn y Davidson, señala algunos efectos positivos de los programas de Mindfulness en ámbitos laborales, como por ejemplo:

- La reducción de los niveles de estrés y aumento de la eficacia en el puesto de trabajo;
- El incremento de la acción en el área cerebral prefrontal izquierda, generando emociones positivas.

En la actualidad, podemos encontrar numerosos programas de Mindfulness para profesores que tienen como objetivo la mejora de su desempeño, la reducción del estrés y la promoción del constructo de resiliencia, permitiendo así la mejora de su actividad docente (Modrego-Alarcón, Martínez-Val, Borao, Margolles, y García-Campayo, 2016). Grant (2017), a través de su estudio cualitativo, establece algunas conclusiones sobre el profesorado que practica mindfulness, diciendo que este grupo muestra mayor nivel de competencia socioemocional, así como, la práctica de Mindfulness les permite desarrollar habilidades para maximizar la educación y su empleo: son más conscientes de las características de sus estudiantes y capaces de llevar a cabo estrategias que regulen el clima del aula y las relaciones interpersonales.

En este sentido, Rechtschaffen (2017) señala algunas cualidades que cultiva un profesor mindful, sobre las que, de acuerdo con la pertinencia del estudio, destacaríamos:

- capacidad de atención plena, por la que los maestros perciben eficazmente todo aquello que ocurre en el alumnado;
- tener una imagen de sí mismos positiva y auténtica.

Por tanto, recordando que la satisfacción supone evaluar el grado en que nos sentimos capaces y con actitud ante la vida en sus distintos ámbitos, incluido el profesional (Carr, 2007), hay estudios como el realizado por Marrero y Carballeira (2010) que determinan que aquellos individuos que muestran mayores niveles de satisfacción vital, vivencian más emociones positivas que negativas.

La relevancia se encuentra en que, de acuerdo con Grant (2017), el profesorado traslada sus propias competencias y actitudes al aula, y quienes practican Mindfulness van a transmitir una serie de fortalezas determinadas como la atención, compasión, y una actitud abierta y comprensiva.

En definitiva, el asunto de investigación planteado trata sobre la influencia que tiene la práctica de Mindfulness en la figura del docente a nivel personal y los consiguientes efectos para un óptimo desempeño laboral. De este modo, se llega a la pregunta de investigación, que será el hilo conductor durante todo el proceso (Cárdenas, 2018):

¿Existe una relación entre la práctica de Mindfulness y los niveles y variables asociadas al constructo de satisfacción?

3.2. Objetivos

El objetivo general de la investigación es el siguiente:

- Analizar el efecto de la práctica de Mindfulness en variables y constructos relacionados con la satisfacción en docentes en activo.

En base a este objetivo general, se han perseguidos los siguientes objetivos específicos:

1. Comparar los niveles de satisfacción vital entre el grupo que practica Mindfulness y el grupo que no.
2. Comparar los niveles en atención plena entre el grupo que practica Mindfulness y el grupo que no.
3. Comparar los niveles en relación a la satisfacción profesional entre el grupo que practica Mindfulness y el grupo que no.
4. Analizar la relación entre variables asociadas a la satisfacción y la atención plena en el grupo que practica Mindfulness.

Así mismo, a nivel exploratorio, se buscará comparar la posible diferencia sobre los niveles de optimismo entre el grupo que practica Mindfulness y el que no, así como establecer una relación entre la atención plena y los niveles de optimismo.

3.3.Diseño

El método de investigación utilizado, de acuerdo con los objetivos del estudio, es cuantitativo ya que se enfoca en datos que pueden ser medidos y cuantificables (numéricos) (Cárdenas, 2018). El tipo de estudio que se realizará corresponde al nivel correlacional, concretamente un estudio comparativo o también denominado “ex post facto”, por el que se establecen diferencias de valor sobre variables determinadas entre los grupos de investigación (Cauas, 2015).

A diferencia de otras tipologías, este sistema cuenta con una característica relevante y es que incluye aquellos estudios en los que no es posible manejar la variable independiente e investiga las posibles relaciones causa-efecto sobre la variable dependiente (Montero y León, 2005). A pesar de que el investigador no puede controlar dicha variable, la investigación ex post facto es defendida gracias a las innovaciones en las técnicas estadísticas, además nos ofrece la ventaja de ser una herramienta exploratoria útil, especialmente en casos como el propuesto, donde se indaga sobre una posible relación de causa-efecto (Gordillo, Mayo, Lara y Gigante, 2010).

Dentro de la metodología ex post facto, se trata de un diseño prospectivo dado que en la búsqueda de información lo que se pretende es conseguir sujetos que compartan determinadas características según la variable independiente objeto de estudio; y posteriormente se realiza el análisis sobre cómo se comportan las personas respecto a la variable dependiente que nos interese (León y Montero, 2015).

Por otra parte, de cara a la obtención de datos, se ha utilizado como instrumento el cuestionario debido a que es operativo y de fácil manejo, además de que nos va a permitir la recolección de datos objetivos y fiables (Torres, Paz y Salazar, 2006).

3.4.Participantes

La muestra se seleccionó mediante un muestreo accidental de conveniencia, por el que se reclutan casos que estén accesibles y dispuestos a ser incluidos (Otzen & Manterola, 2017).

Los participantes de este estudio fueron 110 profesores en activo de la provincia de Zaragoza con una media de edad de 42,15 años y una desviación estándar de 11,026. Tienen una experiencia en el ámbito educativo de 15,19 años de media y una desviación estándar de 11,196, ejerciendo en distintas etapas educativas: Educación Infantil (38,2%), Educación Primaria (29,1%), Educación Secundaria (13,6%), Bachillerato (9,1%), Universidad (7,3%) y otros niveles educativos (2,7%).

Por último, atendiendo al sexo de los participantes se ha contado con 86 (78,2%) mujeres y 24 (21,8%) hombres.

3.5. Recogida de datos

Para la recogida de datos se empleó un período de 30 días, entre los meses de Abril y Mayo 2019, a través del reparto y recogida de los cuestionarios de manera presencial en distintos centros escolares de la provincia de Zaragoza y en el II Congreso de Mindfulness en la Educación que tuvo lugar en la ciudad de Zaragoza.

- Instrumentos utilizados

La técnica de investigación cuantitativa utilizada ha sido el cuestionario estructurado, debido a que permite conocer los aspectos que interesan en función de los objetivos del estudio. Previamente a la presentación de las distintas escalas, los participantes deben responder una serie de preguntas elaboradas *ad hoc*. Son de distinta tipología, preguntas cerradas (dicotómicas), preguntas de tipo categorizado con respuesta en abanico, así como, preguntas filtro, de forma que se pueda realizar una clasificación de la muestra (López y Sandoval, 2016).

Posteriormente, en relación a las variables objeto de estudio se han presentado un conjunto de cuestionarios con escalas tipo Likert.

- Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002).

Se trata de una medida que permite valorar la satisfacción vital de forma global a partir de 5 ítems (De la Cruz, Chávez, Carthy, y Carlos, 2018). Se asigna el grado de acuerdo con cada afirmación en una escala de 5 puntos, en la cual 1 hace referencia a “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”, dando a 3 el valor de “neutro”.

Respecto a las propiedades psicométricas de la escala en la versión española, el análisis de fiabilidad, por el que se calculó el índice para la escala alpha Cronbach, mostró que tiene una alta consistencia ($\alpha = .84$) (Atienza, Pons, Balaguer y García Merita, 2000).

- Test de Optimismo Life Orientation Test [LOT-Revisado] Adaptación al castellano (Perczek, Carver, Price & Pozo-Kaderman, 2000).

Se trata de un cuestionario de 9 ítems valorados en una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 “Estoy completamente en desacuerdo” y 5 “Estoy de acuerdo completamente”.

Los ítems evalúan optimismo y pesimismo, e incluye ítems que presentan una finalidad distractora que evitan hacer tan evidente el contenido (Perczek, Carver, Price, y Pozo-Kaderman, 2000).

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento se encontraron resultados positivos y convergencia entre las versiones en español e inglés del LOT-R, un alfa de .84 para la versión inglesa y de .79 para la versión española (Perczek et al. 2000; citado en Landero Hernández y González, 2009).

- Mindfulness Attention Awareness Scale o Escala de Mindfulness y darse cuenta (MAAS) (Brown y Ryan, 2003).

Actuar dándose cuenta supone la capacidad de ser consciente de las tareas y acciones que hacemos en cada momento, en vez de funcionar con piloto automático (Ruiz Lázaro et al., 2014), bajo esta idea, el cuestionario se compone de una recopilación de afirmaciones sobre la experiencia diaria, en el que se asigna una puntuación en una escala tipo Likert de 1-6, donde 1 equivale a “casi siempre” y 6 “casi nunca”. Por tanto, la puntuación es inversa a otras escalas.

La escala MAAS es una escala sencilla y de rápida administración que permite la evaluación de la capacidad de prestar atención que la persona experimenta en sus acciones cotidianas, (Soler, Tejedor, Feliu, Segovia, Cebolla, y Pérez, 2012); la aplicación de este instrumento no requiere tener experiencia previa en meditación, aunque es una de las escalas más recurrentes para investigar el constructo mindfulness.

Sobre las propiedades psicométricas de la escala, tiene una consistencia interna a nivel global de 0.897 a través de la evaluación realizada con el estadístico α de Cronbach (Soler et al., 2012).

- Escala de Satisfacción Laboral – Versión para profesores (ESLVP) (Anaya, 2005).

Supone un recurso para la evaluar de forma global, así como por ámbitos y facetas, la satisfacción laboral del profesorado (Anaya Nieto y Riveiro, 2010). Se trata de un cuestionario de 32 facetas estructuradas en cinco dimensiones:

- diseño del trabajo, es decir, el nivel de participación del docente en las distintas actividades y diseño de objetivos del puesto laboral;
- condiciones de vida asociadas al trabajo (servicios, seguridad social y flexibilidad respecto a variables de espacio y tiempo);

- realización personal, es decir, el grado en que la persona se siente eficaz para su desempeño laboral;
- promoción y superiores, incluye tanto las relaciones interpersonales que se establecen como las posibilidades de ascenso;
- salario, es decir, la remuneración obtenida (Anaya Nieto y Riveiro, 2007).

Se da una valoración en una escala de tipo Likert de 5 grados o puntos, donde 1 hace referencia a “muy bajo” y 5 a “muy alto”. Sobre la validez de la escala, se aplicó el método varimax por el que se seleccionaron los factores con una varianza mayor al valor uno; se obtuvo un 48,83% de varianza total sobre el conjunto de las cinco dimensiones de la escala (Anaya Nieto y Riveiro, 2007).

3.6. Análisis estadístico

Teniendo como función dar respuesta a la pregunta de investigación previamente planteada y con el fin de determinar tendencias, se realiza el análisis de los datos (Cárdenas, 2018). El proceso se ha llevado a cabo a partir de las siguientes fases:

En primer lugar, con el fin de aproximarnos de forma global a la realidad del estudio, se realizó un *análisis estadístico descriptivo* sobre las puntuaciones medias obtenidas tras responder las distintas escalas y cuestiones.

La segunda fase consistió en un análisis estadístico inferencial. En este sentido, se realizó un *análisis de comparación para muestras independientes (Prueba T)* con el objetivo de poder determinar si existen diferencias significativas sobre los constructos estudiados, entre dos grupos de participantes: grupo 1 estaría formado por los sujetos que practican Mindfulness (grupo experimental), siendo el grupo 2 aquellos que no practican (controles). Por otro lado, se llevó a cabo un *análisis de correlación bivariada (Pearson)* que permitió establecer posibles correlaciones entre el constructo de satisfacción y de atención plena, en el grupo que practica Mindfulness.

Este mismo tipo de análisis se ha realizado, a modo exploratorio, sobre la variable de optimismo, queriendo establecer posibles diferencias entre los grupos, así como relaciones significativas con el constructo de atención plena.

Para procesar, guardar y analizar estadísticamente los datos recolectados de la fuente primaria se ha utilizado el programa informático denominado Statistical Package for the Social Science (SPSS) en su versión 22.0 (<https://www.ibm.com/analytics/es/es/technology/spss/>). El umbral estadístico para todos los casos se estableció en $p \leq 0.05$.

3.7.Resultados

Análisis estadístico descriptivo:

El 56,4% del profesorado manifiesta que aplica Mindfulness en su vida personal, mientras un 43,6% no practica. Sobre aquellos que tienen experiencia, solo un 6,4% realiza prácticas formales varias veces al día, el 19,1% una única vez al día, 14,5% afirma que alguna vez a la semana, un 2,7% alguna vez al mes, y el 12,7% practica solo de forma esporádica o puntual.

Por otra parte, en el ámbito laboral, los grupos están equiparados, 50% de los docentes aplican Mindfulness en su vida profesional, mientras que el otro 50% no lo lleva a cabo. Pese a practicar Mindfulness, solo el 23,6% tiene formación certificada frente al 76,4 que no. Y un 18,2% afirma tener formación concretamente en la especialidad de Mindfulness en educación, mientras el 81,2% no está formado en este ámbito.

Los participantes que se han formado en Mindfulness lo han hecho principalmente a través de cursos y conferencias (14,5%), un 10% por medio de diploma o máster, y el 10,9% de forma autodidacta.

En cuanto a la Escala de Satisfacción con la Vida, teniendo en cuenta que la amplitud de la variable oscila entre 0 a 25, destacamos que la media en ambos grupos es elevada, próxima al valor 20. Los resultados muestran que el grupo 2 obtiene una puntuación media más alta respecto al grupo experimental (ver tabla 1).

Tabla 1. Puntuaciones medias (Media) y desviaciones estándar (desv. Estándar) obtenidas tras la respuesta a los ítems de la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS).

SWLS_TOTAL	N	Media	Desv. estándar
Grupo 1	62	18,8871	3,955
Grupo 2	48	19,7708	2,852

Respuestas obtenidas de acuerdo a la escala: 1 “Muy en desacuerdo”, 3 “Neutro”, 5 “Muy de acuerdo”.

El Test de Optimismo LOTR (*Life Orientation Test – Revisado*) tiene una amplitud de la variable entre 0 y 45, atendiendo a la escala de puntuaciones y al número de ítems con los que cuenta. Podemos observar que los valores son neutros y que las puntuaciones medias son semejantes entre los grupos, alrededor del valor 30, aunque es el grupo 2 quien muestra una puntuación más alta sobre el grupo 1 (ver tabla 2). Es conveniente destacar la particularidad que tiene esta escala y es que cuenta con ítems que tienen una finalidad distractora, así como preguntas sobre el constructo de Pesimismo y Optimismo (Perczek, Carver, Price, y Pozo-Kaderman, 2000).

Tabla 2. Puntuaciones medias (Media) y desviaciones estándar (Desv. Estándar) obtenidas tras la respuesta a los ítems del Test de Optimismo (LOT-Revisado).

LOTR_TOTAL	N	Media	Desv. Estándar
Grupo 1	62	29,1452	3,072
Grupo 2	48	29,7917	3,602

Respuestas obtenidas de acuerdo a la escala: 1 “Completamente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4 “De acuerdo parcialmente”, 5 “De acuerdo completamente”.

En el caso de la Escala de Darse Cuenta en Atención Plena (MAAS) la amplitud de la variable oscila entre 0 y 84. Ambos grupos obtienen una puntuación alrededor del valor 57, siendo el grupo 2 quien tiene una puntuación más alta que el grupo 1 (ver tabla 3).

Tabla 3. Puntuaciones medias (Media) y desviaciones estándar (Desv. Estándar) obtenidas tras las respuestas a los ítems de la Escala de Darse Cuenta en Atención Plena (MAAS)

MAAS_TOTAL	N	Media	Desv. Estándar
Grupo 1	62	56,0161	11,133
Grupo 2	48	57,0625	14,544

Respuestas obtenidas de acuerdo a la escala: 1 “Casi siempre”, 2 “Muy frecuente”, 3 “Algo frecuente”, 4 “Algo infrecuente”, 5 “Muy infrecuente”, 6 “Casi nunca”.

Por último, sobre la Escala de Satisfacción Laboral – Versión para Profesores el valor máximo que se puede obtener es de 160, sobre este, ambos grupos se encuentran alrededor de 120, siendo el grupo 2 el que obtiene una puntuación más alta que el grupo que practica Mindfulness (ver tabla 4).

Tabla 4. Puntuaciones medias (Media) y desviación estándar (Desv. Estándar) obtenidas tras las respuestas a los ítems de la Escala de Satisfacción Laboral – Versión para Profesores (ESL-VP)

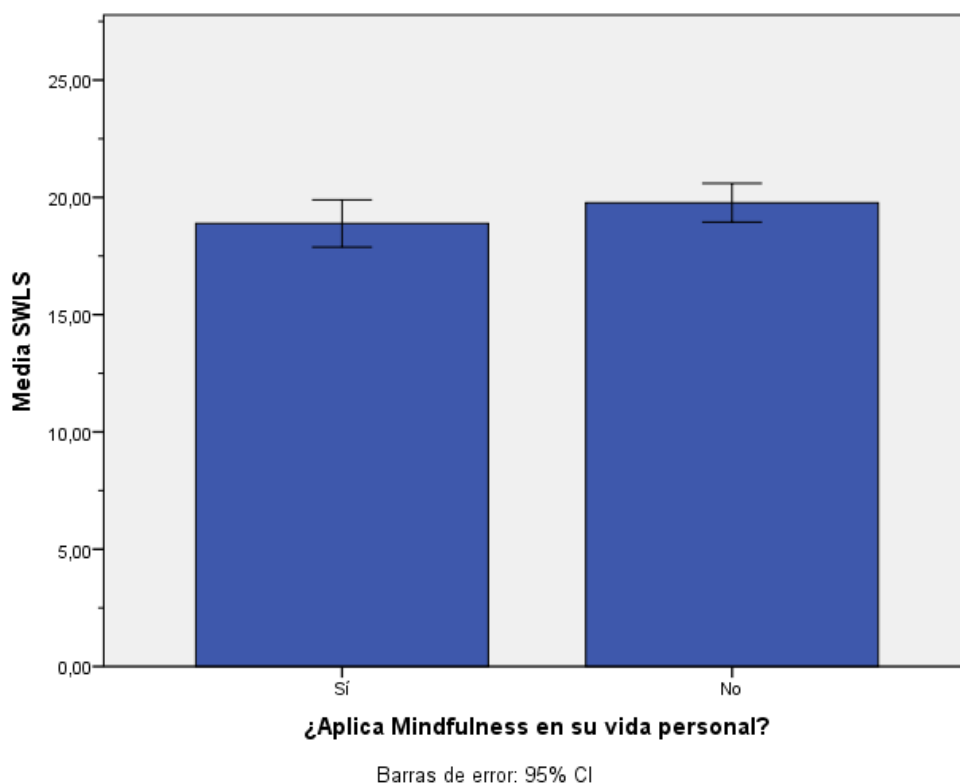
ESLVP_TOTAL	N	Media	Desv. Estándar
Grupo 1	62	118,9194	20,288
Grupo 2	48	122,3333	14,21616

Respuestas obtenidas de acuerdo a la escala: 1 “Muy bajo”, 2 “Bajo”, 3 “Medio”, 4 “Alto”, 5 “Muy alto”.

- Análisis de comparación de medias para muestras independientes (Prueba T):
 - Comparación de los niveles de satisfacción vital entre el grupo que practica Mindfulness y el grupo que no (objetivo 1).

Los resultados obtenidos muestran que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos ($t(108) = -1,307$, $p = 0,194$; véase figura 1).

Figura 1. Comparación de las puntuaciones obtenidas en la escala SWLS entre grupos.

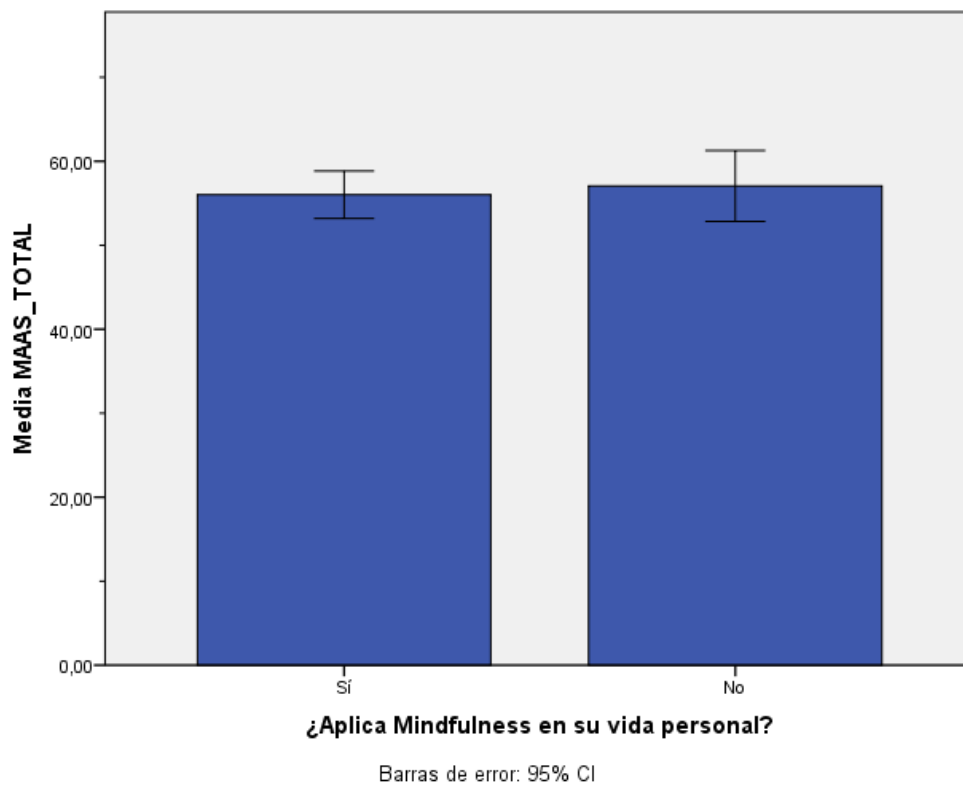


El eje X representa a los dos grupos comparados (grupo 1 aplica Mindfulness (Sí) vs. Grupo 2 no aplica Mindfulness (No)). El eje Y representa media en la escala SWLS (Satisfaction With Life Scale). Las barras de error están representadas a un intervalo de confianza del 95%.

- Comparación de los niveles en atención plena entre el grupo que practica Mindfulness y el grupo que no (objetivo 2).

Los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($t(108) = -,428$; $p = 0,670$; véase figura 2);

Figura 2. Comparación de las puntuaciones obtenidas en la escala MAAS entre grupos.

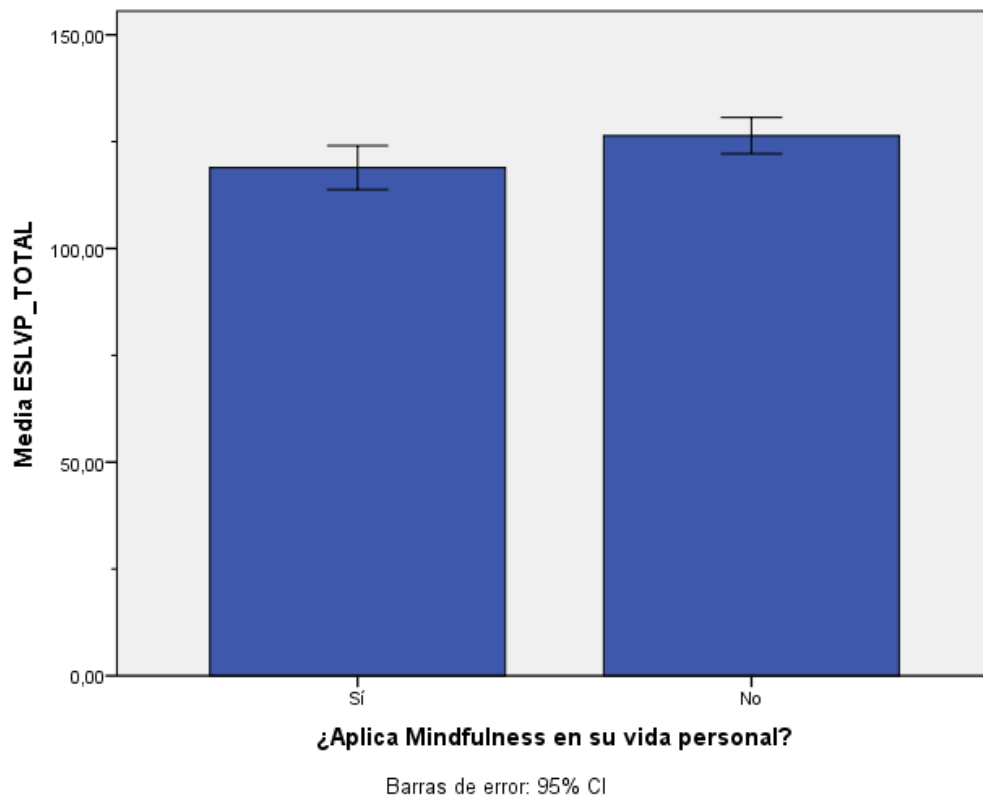


El eje X representa a los dos grupos comparados (grupo 1 aplica Mindfulness (Sí) vs. Grupo 2 no aplica Mindfulness (No)). El eje Y representa la media en la escala MAAS (Mindful Attention Awareness Scale). Las barras de error están representadas a un intervalo de confianza del 95%.

- Comparación de los niveles de satisfacción profesional entre el grupo que practica Mindfulness y el grupo que no (objetivo 3).

Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos ($t(108) = -2,170$; $p=0,032$; véase figura 3). Por tanto, en este caso observamos que la puntuación media obtenida en la satisfacción profesional es significativamente superior en el grupo que no practica Mindfulness respecto al grupo que sí practica (ver tabla 4).

Figura 3. Comparación de las puntuaciones obtenidas en la escala ESLVP entre grupos.

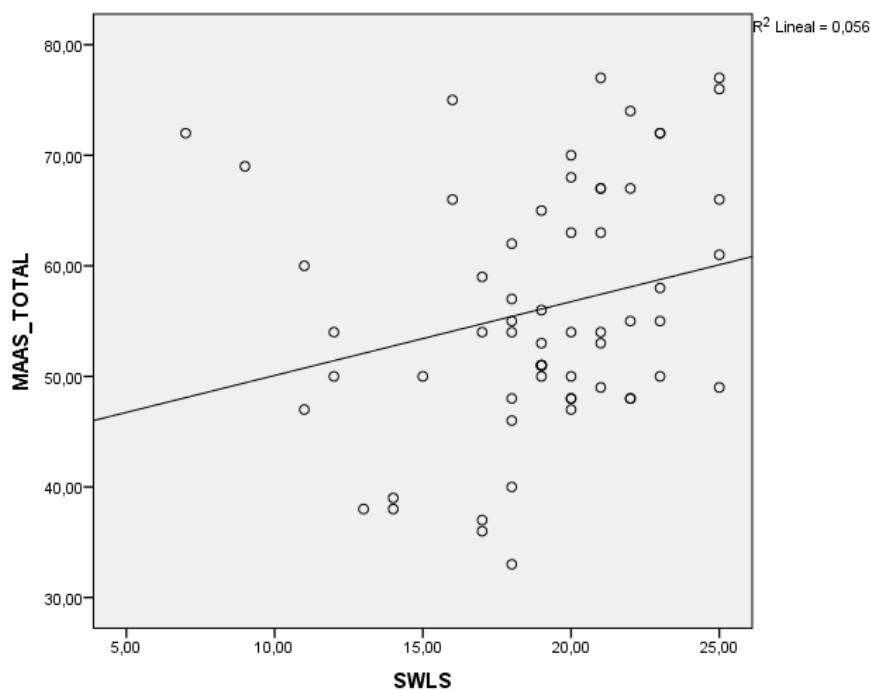


El eje X representa a los dos grupos comparados (grupo 1 aplica Mindfulness (Sí) vs. Grupo 2 no aplica Mindfulness (No)). El eje Y representa la media en la escala ESLVP (Escala de Satisfacción Laboral Versión para Profesores). Las barras de error están representadas a un intervalo de confianza del 95%.

- Análisis de correlación bivariada (Pearson):
 - Análisis de la relación entre variables asociadas a la satisfacción y la atención plena en el grupo que practica Mindfulness (objetivo 4).

No hay efecto estadístico de correlación entre las variables de satisfacción vital y atención plena aunque podemos observar una tendencia a la significatividad en el efecto de correlación ($r= 0,237$, $p= 0,063$; ver figura 4).

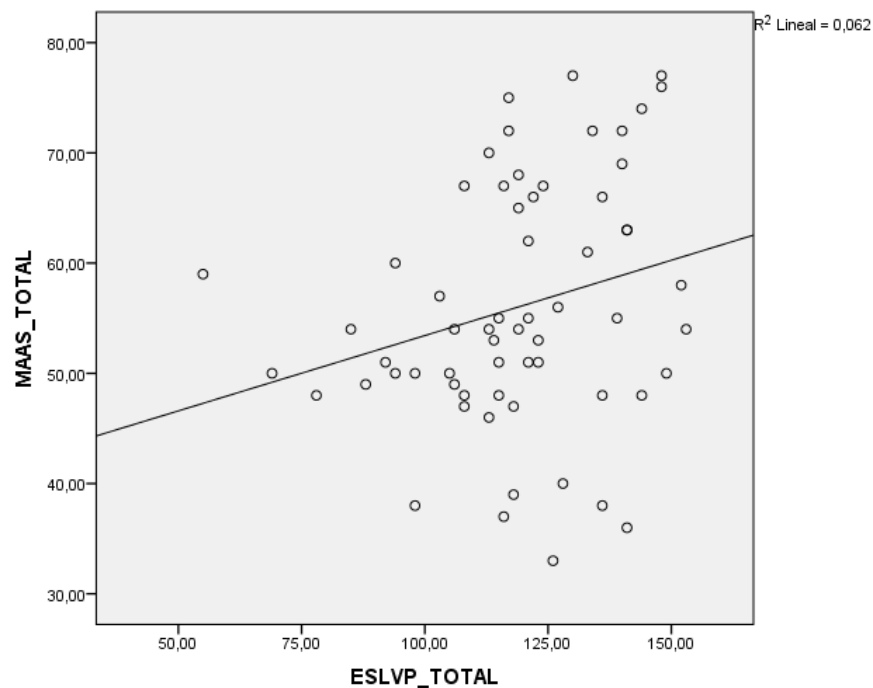
Figura 4. Correlación entre la puntuación obtenida en la escala SWLS y MAAS en el grupo 1.



El eje X representa las puntuaciones totales obtenidas en la Escala SWLS (Satisfaction With Life Scale) por el grupo 1. El eje Y representa las puntuaciones totales obtenidas en la Escala MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) por el grupo 1. La R^2 lineal hace referencia a la proporción de variabilidad compartida entre las variables.

Del mismo modo ocurre sobre las variables de satisfacción laboral y atención plena, no hay efecto de correlación, sin embargo se muestra una tendencia a la significatividad ($r = ,244$; $p= ,056$; ver figura 5).

Figura 5. Correlación entre la puntuación obtenida en la escala ESLVP y MAAS en el grupo 1.



El eje X representa las puntuaciones totales obtenidas en la Escala ESLVP (Escala de Satisfacción Laboral-Versión Profesores) por el grupo 1. El eje Y representa las puntuaciones totales obtenidas en la Escala MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) por el grupo 1. La R^2 lineal hace referencia a la proporción de variabilidad compartida entre las variables.

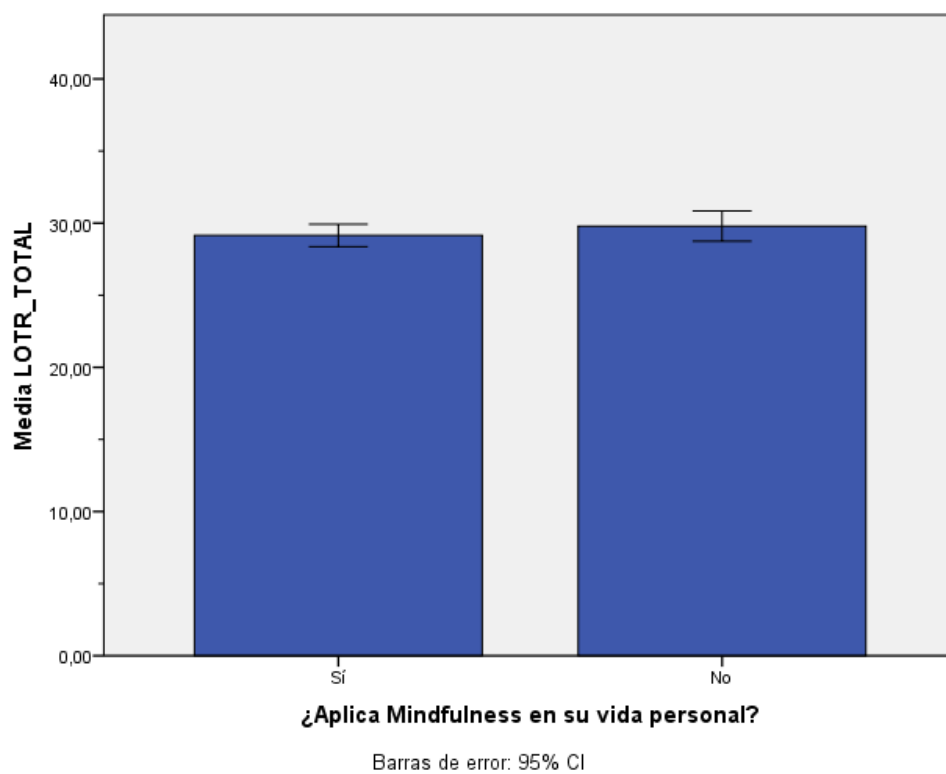
Así bien, teniendo en cuenta que se comprobó que todas las variables siguieran una distribución normal, hay que destacar que la variable Satisfacción Vital no cumplía dicho supuesto ($p < 0.05$).

Por ello, se llevaron a cabo análisis no paramétrico con dicha variable. Se aplicó una prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, para la comparación de grupos, de la que no se obtuvieron resultados significativos ($p = .279$). Además, se aplicó una correlación de Spearman entre dicha variable y la escala MAAS cuyo resultado muestra que existe una correlación significativa positiva ($r = .223$; $p = .019$).

- Análisis estadístico a modo exploratorio:
 - Comparación de los niveles de optimismo entre el grupo que practica Mindfulness y el grupo que no.

Los resultados muestran que no hay diferencias estadísticas entre los grupos ($t(108) = -1,015$; $p = 0,312$; ver figura 6).

Figura 6. Comparación de las puntuaciones obtenidas en la escala LOTR entre grupos.

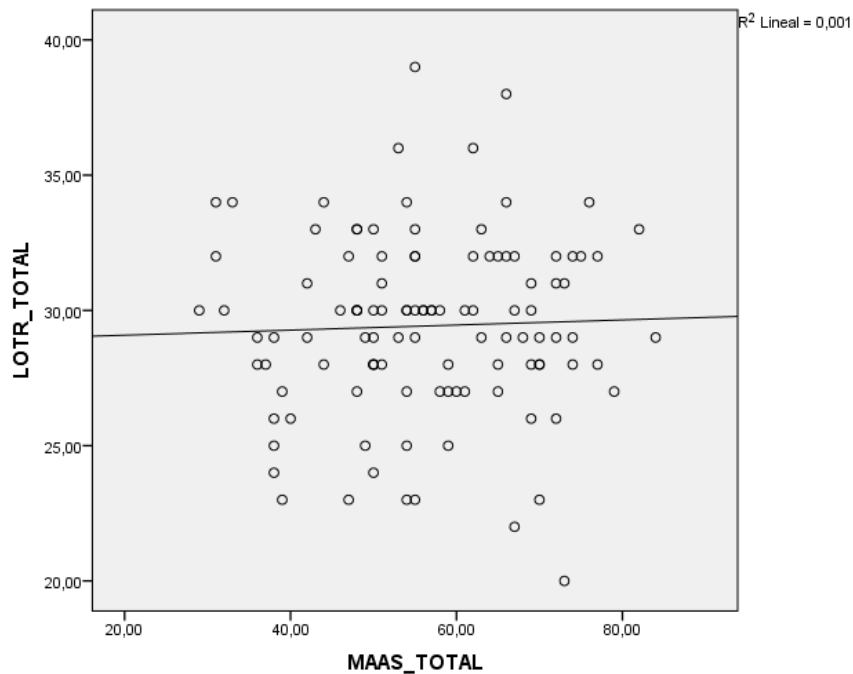


El eje Y representa la media en la escala LOTR (Life Orientation Test – revisado). El eje X representa a los dos grupos comparados (grupo 1 aplica Mindfulness (Sí) vs. Grupo 2 no aplica Mindfulness (No)). Las barras de error están representadas a un intervalo de confianza del 95%.

- Análisis de la relación entre la atención plena y los niveles de optimismo.

El resultado muestra que no existe correlación entre las puntuaciones obtenidas en la escala de darse cuenta en atención plena (MAAS) y los niveles de optimismo reflejados en la escala LOTR ($r = .036$; $p = .709$, ver figura 7).

Figura 7. Correlación entre la puntuación obtenida en la escala MAAS y LOTR en el total de la muestra.



El eje X representa las puntuaciones totales obtenidas en la Escala MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) por el grupo 1. El eje Y representa las puntuaciones totales obtenidas en la Escala LOTR (Life Orientation Test –revisado) por el grupo 1. La R^2 lineal hace referencia a la proporción de variabilidad compartida entre las variables.

4. Discusión y conclusiones

Desde la literatura se aprecian los beneficios de Mindfulness asociados a determinados constructos psicológicos. Delgado et al. (2010) concluyeron en sus estudios la utilidad de Mindfulness para la regulación emocional y la prevención frente a situaciones de estrés, permitiendo una vida de calidad. Del mismo modo, Alonso-Puig (2017) destaca el visible efecto que tiene la práctica de Mindfulness en el ámbito laboral, por el que las personas muestran mayores niveles de emociones positivas, optimismo y entusiasmo, siendo, en consecuencia, más productivas en su puesto de trabajo.

Sin embargo, en el presente estudio no se puede determinar que Mindfulness sea una variable moduladora de constructos como la satisfacción y el optimismo. Respecto a los objetivos planteados, los resultados no muestran diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo “control” en los constructos de Satisfacción vital y atención plena, en cambio sí se muestra sobre Satisfacción laboral. Por otro lado, no se puede destacar la existencia de correlación entre los niveles de Satisfacción y atención plena, ni entre el constructo de Optimismo y Mindfulness.

En cuanto a la primera fase del análisis, que consistió en un análisis descriptivo, se destaca que una proporción considerable de los participantes aplican Mindfulness en su vida personal y el 50% del total lo aplica, además, en su puesto laboral. Sin embargo, solo el 23,6% tiene formación certificada. Es conveniente recalcar la importancia existente en que el profesorado se forme y ejercite personalmente Mindfulness antes de trasladar distintas técnicas y actividades al aula (Bisquerra y Hernández, 2017), pues llama la atención que solo el 18,2% de los docentes están formados en Mindfulness en términos educativos.

Uno de los principales efectos del estudio es que no se han obtenido diferencias significativas intergrupales sobre los niveles de Satisfacción vital, así como no existe una

correlación entre Satisfacción y Atención plena. Sin embargo, cabe destacar que por medio del análisis de correlación de Spearman sí se observó una correlación positiva entre dichos constructos. Este último dato apoyaría la tendencia a la significatividad en el efecto de correlación que se había observado en el análisis de correlación bivariada Pearson.

En este sentido, cabe señalar que la satisfacción vital, de acuerdo con Diener (2006), conlleva una serie de componentes que van a determinar las puntuaciones en la escala, y que son relativos a cada persona: las relaciones sociales, la situación laboral y la evaluación sobre aspectos personales y espirituales. Por tanto, las diferencias no se deben únicamente al efecto de la práctica de Mindfulness. Además, el hecho de no obtener diferencias significativas intergrupales en el constructo de satisfacción estaría relacionado con que tampoco se observan resultados significativos sobre atención plena. A pesar de ser un componente esencial del constructo de Mindfulness, pues como señala Simón (2007) contribuye a desarrollar la atención y concentración de quien lo practica, no se aprecia un mayor desarrollo de dicha capacidad en la muestra del estudio.

Continuando con el análisis estadístico inferencial, el principal efecto derivado del estudio es sobre el constructo de Satisfacción profesional, del que se muestran diferencias significativas intergrupales. Sin embargo, es el grupo “control” el que obtiene una puntuación más alta, mostrando mayor satisfacción laboral que el grupo de Mindfulness. Este resultado permite hacer ver que Mindfulness no sería específicamente una variable moduladora, sino que puede haber otras, dado que la satisfacción se considera un constructo multivariante (Arocena, 2015).

Sobre estos resultados, se destaca, por un lado, la variabilidad en las respuestas de la escala ESLVP, y por otro, el hecho de que se trata de una escala que abarca distintas dimensiones del ámbito laboral, por lo que sería interesante calcular la media de importancia

que los participantes han otorgado a los distintos ítems (Anaya Nieto y Riveiro, 2010), y no solo la puntuación total obtenida. Además, dicho análisis aportaría información de cara a la mejora de la satisfacción de nuestros docentes, puesto que, como señalan Anaya et al. (2010), deben priorizarse las acciones que mejoren aquellas facetas o ámbitos sobre los que se tiene menor puntuación sobre la Escala de Satisfacción Laboral.

Por tanto, hay que considerar varios aspectos a la hora de fomentar la satisfacción profesional del docente. Dependerá de alcanzar un equilibrio entre las demandas del trabajo y experimentar sentimientos como: autonomía, vinculación con los compañeros (apoyo social), un ambiente de trabajo estimulante y unas líneas metódicas claras, lejos de ambigüedades (Toro, 2016).

Por último, los resultados respecto al análisis a nivel exploratorio no han mostrado diferencias significativas ni se observa que exista correlación en esta muestra sobre los constructos de Optimismo y Atención plena. El optimismo es considerado una fortaleza personal de trascendencia que implica posturas cognitivas, emocionales y motivaciones sobre el futuro (Martínez Martí, 2006) que en el caso de esta muestra no está más cultivada por el grupo que aplica Mindfulness. Además, la práctica de Mindfulness contribuye a que las personas experimenten una visión y expectativas de la vida más realistas (Demarzo et al., 2018) lo que no determina que las percepciones estén cargadas de un matiz más o menos positivo.

El estudio cuenta con una serie de limitaciones. Por un lado, los participantes sobre los que se investiga cumplen el requisito de poseer las características: “representatividad, idoneidad y accesibilidad” (León y Montero, 2015, p.49). Sin embargo, en el presente estudio se cuenta con un tamaño reducido de muestra. Por otro lado, el hecho de analizar únicamente variables cuantitativas, utilizando el autoinforme como instrumento, supone una limitación. Dicho

instrumento, elegido de acorde al objetivo de la investigación, tiene las ventajas de ser de fácil aplicación y acceso, no requiere invertir mucho tiempo, contiene breves y sencillas instrucciones, así como permite obtener las puntuaciones totales de las escalas fácilmente (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2004). Sin embargo, cuenta con una serie de desventajas, sobre las que Extremera y Fernández-Berrocal (2009) destacan: “los sesgos de deseabilidad social, su solapamiento con medidas de personalidad o el sesgo de varianza compartida con diversas variables dependientes evaluadas también de forma autoinformada” (p.94). En este sentido, resultaría interesante la posibilidad de recoger medidas de carácter cualitativo que permitan obtener una visión más amplia de la realidad estudiada. Taylor y Bogdan (1996) ya señalaban que la metodología cualitativa sigue un diseño más flexible, por el que el investigador observa una perspectiva holística, y los participantes no son limitados a variables (como se citó en Cadena-Iñiguez et al., 2017).

A pesar de dichas limitaciones, la investigación realizada supone un acercamiento al estudio del panorama actual sobre Mindfulness y los constructos asociados a su práctica en la comunidad educativa. Actualmente, son muchos los recursos y documentación que disponemos sobre este constructo, fundamentalmente en soportes informáticos: su origen, de qué trata, prácticas diarias, etc. Así mismo, ha aumentado el número de estudios sobre el constructo atención o conciencia plena por estar relacionado con mejoras en la neuroplasticidad cerebral, en la gestión de las propias emociones y la calidad de vida de las personas (Demarzo et al., 2018).

Resulta interesante a partir del presente estudio, plantear otros que, con diseños más específicos puedan indagar sobre la relación causal entre el trabajo a través de Mindfulness y variables psicológicas como la satisfacción, en este sentido destacarían diseños experimentales como el diseño unifactorial intersujeto Pre-tratamiento y Post-tratamiento, por el que se estudiaría una única variable independiente.

De cara a las perspectivas de futuro, observamos que el mundo laboral ha sufrido numerosos cambios socioculturales en los últimos tiempos; las exigencias y la falta de equilibrio entre las características del puesto de trabajo y las aptitudes de cada sujeto, son factores que desatan el riesgo de la autogestión del estrés y otros riesgos psicosociales, como el síndrome de Burnout (Gil-Monte y Moreno Jiménez, 2005). Frente a ello, la revisión metanalítica realizada por Klingbeil y Renshaw (2018) encontró que las intervenciones con profesores a través de Mindfulness, aumentan el buen estado psicológico así como disminuye el estrés. Del mismo modo, el modelo “The Prosocial Classroom” de Jennings y Greenberg (2009) ha promulgado que Mindfulness, y otros aspectos relacionados con la competencia socioemocional, podrían resultar efectivos en el clima de aula, así como resguardar a los docentes de casos como el “síndrome de burnout”.

En este sentido, se considera que los centros educativos son el lugar ideal para transmitir un ambiente de bienestar (Bisquerra y Hernández, 2017) y profesores entrevistados en el estudio realizado por Grant (2017) afirman que el hecho de practicar Mindfulness beneficia al aula, observando efectos positivos. Aun así, se debe continuar investigando en el campo de Mindfulness (Demarzo et al., 2018) y constatar más evidencias sobre la atención plena como herramienta beneficiosa que desarrolla, en quien lo practica, una nueva forma de vivir y percibir la vida, así como reduce significativamente factores asociados a preocupaciones y malestares personales (Mañas, Franco, Gil, C. y Gil, M., 2014), como serían el estrés, la depresión y/o el síndrome de Burnout ya comentado.

En conclusión, los resultados del estudio suponen una aportación más en el campo de investigación de Mindfulness. Los principales efectos que se infieren son: permite conocer la realidad sobre el estado de la práctica de Mindfulness a nivel personal y profesional, destacando un amplio número de personas que conoce y practica Mindfulness en su vida

diaria y que, además, recibe formación, en algunos casos certificada; por otro lado, el estudio contribuye a ratificar que el constructo de Satisfacción, supone una apreciación de la vida y los distintos ámbitos que la forman, lo cual está influenciado por múltiples factores o variables moduladoras, tanto objetivas/contextuales, como personales. Por tanto, no solo la práctica de Mindfulness va a provocar un efecto sobre dicho constructo.

Referencias bibliográficas

- Aguado Romo, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid, España: EOS.
- Alidina, S. (2015). *Vencer el estrés con mindfulness*. Barcelona, España: Paidós.
- Alonso-Puig, M. (2017) *¡Tómate un respiro! Mindfulness. El arte de mantener la calma en medio de la tempestad*. Madrid, España: Espasa.
- Anaya Nieto, D. y Riveiro, J. M. S. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, (344), 217-243.
- Anaya Nieto, D., & Suárez Riveiro, J. M. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2).
- Andrews, F. W., & Withey, S. B. (1976). *Social Indicators Of Well-Being: Americans Perceptions Of Life Quality*. New York: Plenus.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. (2010). *Programa "Aulas felices". Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza, España: SATI.
- Arocena, F. (2015). El largo camino hacia el estudio científico de la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo. *Pensamiento Americano*, 8(15).
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bisquerra Alzina, R., y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4).

- Body, L., Díaz, N. R., Recondo, O., y del Río, M. P. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (87), 47-59.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Caballero Rodríguez, K. (2002). El concepto de “satisfacción en el trabajo” y su proyección en la enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-10.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. D. R. D., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa. *trAndeS Material Docente*, (8). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-216>
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Madrid, España: Grupo Planeta.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 1-11.
- Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J., y García-Campayo, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 12-18.
- Chaves, C., y Kern, M. L. (2017). Bienestar emocional y educación positiva. *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*, 27-50. Madrid, España: Alianza.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96.
- Cuadra-Peralta, A. A., Fuentes-Soto, L. K., Madueño-Soza, D., Veloso-Besio, C. B., y Meneses, Y. B. (2012). Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal: Revista de Psicología*, 24(1), 3-26.

- De la Cruz, G., Chávez, F., Carthy, C., y Carlos, I. (2018). Validación de la Escala Satisfacción con la Vida en trabajadores peruanos. *Liberabit*, 24(2), 249-264.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H., & 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. *Psicología Conductual*, 18(3), 511.
- Demarzo, M., Rodrigues de Oliveira, D., Palomo, P., Salvo, V., Wilson, D., Cicuto, K.,... y García-Campayo, J. (2018). Mindfulness, ciencia y arte: siguientes pasos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 10(2), 132-135.
- Díaz Torres, J. P., e Indalez, M. (2019). *Evidencias de Validez y Confiabilidad del Cuestionario de Bienestar Laboral General en Docentes de la Ciudad de Trujillo* (tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Perú.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75
- Etxagibel, J. A., e i Roca, J. G. (2016). Mindfulness y transformación ecosocial. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (87), 123-133.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/274/27419066006/>
- Fernández, P. P., y Errazu, D. V. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 17-29.
- Fernández-Berrocal, P. y Pacheco, N. E. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, (80), 59-78.
- Freire Rodríguez, C. (2014). El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43975>

- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1580.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento*, 8(16), 13-29.
- García-Alandete, J., Gallego-Pérez, J. F., y Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: un estudio empírico. *Universitas Psychologica*, 8(2), 447-454.
- García-Campayo, J. (2018). Mindfulness. [s.l]: Pristiq desvenlafaxina, [2018?]. Recuperado de:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00574a&AN=cbzara.b2004677&lang=es&site=eds-live>
- García-Campayo, J., Demarzo, M., y Modrego-Alarcón, M. (2017). Mindfulness y compasión en el profesorado y su introducción en las aulas. *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación*, 163-189. Madrid, España: Alianza.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., y Modrego-Alarcón, M. (2017). Qué es mindfulness y por qué son útiles en la educación del bienestar emocional. *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación*, 85-109. Madrid, España: Alianza.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., y Modrego-Alarcón, M. (2017). Recapitulación, futuras líneas de investigación y conclusiones. *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación*, 325-341. Madrid, España: Alianza.
- Gil-Monte, P. R., y Moreno-Jiménez, B. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, España: Pirámide, 36-37.
- Gómez, V., De Posada, C. V., Barrera, F., y Cruz, J. E. (2010). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325.
- González, M. J. A., González, R. P., y San José, C. C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 11-26.

- Gordillo, R. C., Mayo, N. C., Lara, G. G., y Gigante, S. V. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Grant, K. C. (2017). From teaching to being: The qualities of a mindful teacher. *Childhood Education, 93*(2), 147-152. doi: <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300493>
- Gunaratana, B. H. (2013). *El libro del mindfulness*. Barcelona, España: Kairós.
- Gutiérrez, G. S. (2011). Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista electrónica de psicología Iztacala, 14*(2), 26-32.
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes, 12*, 47-68.
- Ihtiyaroglu, N. (2018). Analyzing the Relationship between Happiness, Teachers' Level of Satisfaction with Life and Classroom Management Profiles. *Universal Journal of Educational Research, 6*(10), 2227-2237.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice, 10*(2), 144-156.
- Kavafis, C. P., y de González, E. P. (1970). Constantino P. Kavafis (1863-1933). *Ideas y Valores, (35-37)*, 125-130.
- Landero Hernández, R., y González Ramírez, M.T. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del test de optimismo revisado (lot-r) en una muestra de personas con fibromialgia. *Ansiedad y estrés, 15*(1).
- León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.

- López, N. y Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado de: http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/1/Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_cuantitativa_y_cualitativa.pdf
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., & 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 Rodríguez, M. Á., Salvador, C., Boada i Grau, J., González, E., y Agulló Tomás, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19 (3).
- Marrero Quevedo, R. J., y Carballeira Abella, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud mental*, 33(1), 39-46.
- Martín, M. Á. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, (6), 18-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281674>
- Martínez Martí, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y salud*, 17(3), 245-258.
- Mayo, I. C., y Martínez, S. T. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1). doi: <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v13n1a18>
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., Borao, L., Margolles, R., y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 31-46.

- Montero, I., & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127.
- Oramas Viera, S. (2013). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 7(1-2), 34-9.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. *Emociones positivas*, 247-274. Madrid, España: Pirámide.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19.
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. & Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74, 63-87. Recuperado de: <http://local.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclspan.html>
- Pessoa, F. (1984). *Poemas de Alberto Caetano*. Lisboa, Portugal: Edições Ática.
- Pons, D., González, F. L. A., Solá, I. B., y Merita, M. L. G. (2002). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en personas de tercera edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 13(1), 71-82.
- Prada, M. L. y Príncipe, M. T. (2016). *Educación social y emocional. Emocíonate con Coco*. Madrid, España: La Muralla.
- Rabadi, A., Minwer, W., & Salem, R. K. (2018). The Level of High-Order Thinking and Its Relation to Quality of Life among Students at Ajloun University College. *International Education Studies*, 11(6), 8-21.
- Radovanovic, I., Bogavac, D., Cvetanovic, Z., & Kovacevic, J. (2017). Quality of Life--Lifelong Education Platform. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 188-195.

- Rechtschaffen, D. J. (2017). *Educación Mindfulness: el cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Madrid, España: Gaia Ediciones.
- Rubio, C., y Jarillo, T. (2017). El programa "Crece respirando". Bienestar emocional y mindfulness en la educación, 259-273. Madrid, España: Alianza.
- Ruiz Lázaro, P. J., Rodríguez Gómez, T., Martínez Prádanos, A., y Núñez Marín, E. (2014). Mindfulness en Pediatría: el proyecto Creciendo con atención y consciencia plena". *Pediatría Atención Primaria*, 16(62), 169-179.
- Sansinenea, E., de Montes, L. G., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F., & Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24(1), 121-128.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La Auténtica Felicidad/Authentic Happiness (Spanish Edition)*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3), 60-1.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410.
- Shapiro, S., Rechtschaffen, D., & de Sousa, S. (2016). Mindfulness training for teachers. *Handbook of mindfulness in education*, 83-97. Nueva York, EEUU: Springer.
- Siegel, R. D., Germer, C. K. & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where Did It Come From? *Clinical Handbook of Mindfulness*, 17-35. Nueva York, EEUU: Springer.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 66(67), 5-30.
- Simón, V., Germer, C., & Bayes, R. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. España: Sello.
- Simón, V. (2013). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Informació psicològica*, (100), 162-170.

- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana: la meditación para los niños con sus padres*. Barcelona, España: Kairós.
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu, A., Segovia, P., Carlos, J., Cebolla i Martí, A. J., y Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(1), 18-25. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/67740>
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para Primaria. Aplicación a la Formación Instrumental. *Revista electrónica complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 1-63.
- Taş, İ., & İskender, M. (2017). An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 21-31.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3ª reimpression, Barcelona, España: Paidós.
- Tisdell, E. J., & Riley, T. D. (2019). The Landscape of Mindfulness and Meditation in Adult Education: A Partial Prescription (and Critique) for Lifelong Learning and Well-Being. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (161), 9-20.
- Toro, L. B. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (368), 18-23.
- Torres, M., Paz, K., y Salazar, F. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Revista Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20.
- Urzúa, A., y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71.

- Victoria García-Viniegras, C. y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista cubana de medicina general integral*, 16(6), 586-592. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600010&lng=es&tlng=pt
- Videra-García, A., y Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(1), 141-147.
- Xuan-Lan (2018). *Yoga para mi bienestar: me escucho, me cuido, me quiero*. Barcelona, España: Grijalbo.

ANEXOS



Cuestionarios de investigación para Trabajo Fin de Grado

Instrucciones

1. Si tiene alguna duda mientras rellena el cuestionario, puede consultarme.
2. Lea las preguntas detenidamente. Revise todas las opciones y elija la respuesta que prefiera.
3. En algunas preguntas aparece una opción que pone "otros". Esta se elige cuando lo que usted respondería no se encuentra dentro de las otras opciones. Si elige esta, escriba, sobre la línea, su respuesta.
4. Cuando termine de contestar la primera página del cuestionario pase a las siguientes.

Le rogamos la máxima implicación posible agradeciéndole su colaboración en la cumplimentación de los cuestionarios adjuntados a continuación.

En primer lugar, **debe rellenar su código de identificación con sus datos**, del siguiente modo:

2 primeras iniciales de su nombre

2 primeras iniciales de su primer apellido

4 números con la fecha de su cumpleaños, sin el año de nacimiento

A continuación tiene un **ejemplo** para rellenar su código adecuadamente:

Ana García, que cumple años el 2 de Marzo

2 primeras iniciales de tu nombre		2 primeras iniciales de tu primer apellido		DÍA de tu cumpleaños		MES de tu cumpleaños	
A	N	G	A	0	2	0	3

Siguiendo el ejemplo anterior, **escriba su código, por favor.**

2 primeras iniciales de tu nombre		2 primeras iniciales de tu primer apellido		DÍA de tu cumpleaños		MES de tu cumpleaños	

Género (rodea): **M** **F**

Edad ¿cuántos años tienes?:

¿Se dedica profesionalmente al ámbito de la educación? (rodea): **Sí / No**

Años de experiencia en la educación: _____

Nivel educativo en el que ejerce (rodea):

1. Infantil
2. Primaria
3. E.S.O
4. Bachillerato
5. Profesor de Universidad
6. Otros: _____

Años de práctica en el ámbito de Mindfulness, en caso de tenerla: _____

¿Aplica Mindfulness en su vida personal? **Sí / No**

En el caso de realizar prácticas formales, ¿cuánto tiempo dedica? (rodea):

1. Varias veces al día
2. Una vez al día
3. Alguna vez a la semana
4. Alguna vez al mes
5. De forma esporádica

¿Aplica Mindfulness en su vida profesional? (rodea) **Sí / No**

¿Tiene formación certificada en el ámbito de Mindfulness? (rodea) **Sí / No**

¿Y en la especialidad de Mindfulness en la educación? (rodea) **Sí / No**

En caso de si, cuál ha sido su formación en Mindfulness:

1. A través de cursos y conferencias.
2. A través de diploma o máster universitario.
3. De manera autodidacta (a través de libros, vídeos, etc.).
4. Otras (indique cuál) _____

1. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA (SWLS)

(Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002)

Indica su grado de acuerdo con cada frase rodeando con un círculo el número apropiado (sólo uno por afirmación). Por favor, sea sincero con su respuesta.

		Muy en desacuerdo		Neutro		Muy de acuerdo
1	En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	1	2	3	4	5
2	Las circunstancias de mi vida son muy buenas	1	2	3	4	5
3	Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
4	Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
5	Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5

2. Test de Optimismo LIFE ORIENTATION TEST [LOT-Revisado]

Adaptación al castellano del LOT-R (Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., y Pozo-Kaderman, C., 2000).

Las siguientes preguntas se refieren a cómo Usted ve la vida en general. Después de cada pregunta, responda si está de acuerdo o en desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Rodee la opción más acorde a su caso.

5 = Estoy de acuerdo completamente

4 = Estoy de acuerdo parcialmente

3 = No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo

2 = Estoy parcialmente en desacuerdo

1 = Estoy completamente en desacuerdo

	Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	De acuerdo parcialmente	De acuerdo completamente
1. En tiempos de incertidumbre, generalmente pienso que me va a ocurrir lo mejor.	1	2	3	4	5
2. Me es fácil relajarme.	1	2	3	4	5
3. Si algo malo me puede pasar, estoy segura(o) que me pasará.	1	2	3	4	5
4. Siempre soy optimista en cuanto al futuro	1	2	3	4	5
5. Yo disfruto de mis amistades.	1	2	3	4	5
6. Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.	1	2	3	4	5
7. Para mí, es importante estar siempre ocupada(o).	1	2	3	4	5
8. No espero que cosas buenas me sucedan.	1	2	3	4	5
9. En general, yo pienso que más cosas buenas que malas me van a suceder.	1	2	3	4	5

3. ESCALA DE DARSE CUENTA EN ATENCIÓN PLENA (MAAS)

Instrucciones: Debajo hay una serie de afirmaciones sobre su experiencia diaria. Por favor, **use la escala de 1 a 6 para indicar lo frecuente o infrecuentemente que usted experimenta cada situación.** Responda de acuerdo a lo que realmente refleja su experiencia y no a lo que usted piensa que debería ser. Puntúe cada ítem de forma separada en relación a los otros.

1	2	3	4	5	6
Casi siempre	Muy frecuente	Algo frecuente	Algo infrecuente	Muy infrecuente	Casi nunca

CUIDADO: LA PUNTUACIÓN ES INVERSA EN RELACIÓN A OTRAS ESCALAS

	Casi Siempre	Muy frecuente	Algo frecuente	Algo infrecuente	Muy infrecuente	Casi nunca
1. Puedo estar experimentando alguna emoción y no ser consciente hasta algún tiempo después	1	2	3	4	5	6
2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no prestar atención, o por pensar en otra cosa	1	2	3	4	5	6
3. Encuentro difícil permanecer focalizado en lo que está ocurriendo en el presente	1	2	3	4	5	6
4. Tiendo a andar rápidamente para llegar a donde quiero ir sin prestar atención a lo que experimento a lo largo del camino	1	2	3	4	5	6
5. Tiendo a no notar la tensión física o el malestar hasta que realmente despierta mi atención	1	2	3	4	5	6
6. Olvido el nombre de una persona casi tan pronto como me lo dicen por primera vez	1	2	3	4	5	6
7. Parece que lleve puesto el “piloto automático” sin ser consciente de lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5	6
8. Hago las actividades diarias corriendo sin estar realmente atento a ellas	1	2	3	4	5	6
9. Estoy tan centrado en la meta que quiero alcanzar que pierdo la noción de lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5	6
10. Hago tareas o trabajos automáticamente sin ser consciente de lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5	6
11. Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien mientras hago algo al mismo tiempo	1	2	3	4	5	6
12. Me encuentro a mí mismo preocupado por el futuro o el pasado	1	2	3	4	5	6
13. Me encuentro a mí mismo haciendo cosas sin prestar atención	1	2	3	4	5	6
14. Picoteo sin ser consciente de lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5	6

4.ESCALA DE SATISFACCIÓN LABORAL-VERSIÓN PARA PROFESORES (ESL-VP)

(Anaya, 2005)

¿En qué grado consideras que en tu actual trabajo como profesor se dan los siguientes hechos?

1 = muy bajo 2 = bajo 3 = medio 4 = alto 5 = muy alto

Indique su respuesta (**por favor, rodea con un círculo un único valor por ítem**)

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1. Encontrar motivador el trabajo que realizas	1	2	3	4	5
2. Obtener un buen salario	1	2	3	4	5
3.Participar en el diseño del puesto de trabajo	1	2	3	4	5
4.Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades	1	2	3	4	5
5.Disponer de suficiente tiempo para la familia	1	2	3	4	5
6.Sentir que estás realizando algo valioso	1	2	3	4	5
7.Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres	1	2	3	4	5
8.Posibilidad de actualización permanente	1	2	3	4	5
9.Reconocimiento económico del rendimiento laboral	1	2	3	4	5
10.Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo	1	2	3	4	5
11.Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas	1	2	3	4	5
12.Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes	1	2	3	4	5
13.Sentir que tu rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades	1	2	3	4	5
14.Disponer de una buena seguridad social	1	2	3	4	5
15.Tener autonomía en el desarrollo de las actividades	1	2	3	4	5
16.Disponer de suficiente tiempo libre	1	2	3	4	5
17.Poder establecerse en una localidad determinada	1	2	3	4	5

18.Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo	1	2	3	4	5
19.Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos	1	2	3	4	5
20.Tener un horario flexible	1	2	3	4	5
21.Participar activamente en el establecimiento de objetivos	1	2	3	4	5
22.Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo	1	2	3	4	5
23.Variedad en las actividades del trabajo	1	2	3	4	5
24.Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos	1	2	3	4	5
25.Tener un plan de trabajo claro	1	2	3	4	5
26.Participación en programas de perfeccionamiento	1	2	3	4	5
27.Tener superiores competentes y justos	1	2	3	4	5
28.Tener una opinión propia	1	2	3	4	5
29.Tener buenas relaciones con los superiores	1	2	3	4	5
30.Sentir que el trabajo es el adecuado para ti	1	2	3	4	5
31.Posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades	1	2	3	4	5
32.Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo	1	2	3	4	5