



# La práctica de Mindfulness con profesores: Beneficios en su autorrealización y crecimiento personal

## Mindfulness practice with teachers: Benefits in their self-realization and personal growth

Lara López Hernández

Universidad de La Rioja.<sup>1</sup>

### RESUMEN

El objetivo de este capítulo es evaluar el nivel de autorrealización y crecimiento personal de maestras en la Tribu Apache de San Carlos (Arizona). La muestra está formada por sesenta maestras de educación infantil, que recibieron formación en un programa de meditación Mindfulness (Atención plena) durante tres semanas. Se utiliza el “Cuestionario

de autoconcepto y realización”, AURE, (Aciego, Domínguez y Hernández, 2005; Domínguez, 2001), y los resultados muestran niveles favorables en su autorrealización y crecimiento personal. Seis meses después, el 84% de maestras que lo pusieron en práctica, respondieron los cuestionarios nuevamente y los resultados fueron aún mejores en casi todas las dimensiones del cuestionario. Por ello, al ver que es un programa eficaz, se apuesta por mejorar la calidad de programas Mindfulness en las escuelas, con una investigación de calidad: muestras amplias, participación de toda la comunidad educativa (familia), comparación de resultados longitudinales en diferentes países y culturas y creación de instrumentos más específicos.

**PALABRAS CLAVE** Felicidad, Realización personal, Desarrollo personal, Habilidades

<sup>1</sup> Logroño, España, llopez.lara@gmail.com  
Doctora en Psicopedagogía- Universidad de La Rioja. Profesora UNIR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8207-2280>

Artículos relacionados:

López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness en centros educativos: Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 134-146.

López-Hernández, L. y Sabater-Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias emocionales según el género y etapa educativa, *REDU*, 17(2) 1-16.



emocionales, Formación del profesorado, Mindfulness

**ABSTRACT** The objective of this chapter is to assess the level of self-realization and personal growth of teachers in the Apache Tribe of San Carlos (Arizona). The sample consists of sixty children's education teachers, who received training in a Mindfulness meditation program for three weeks. The "Self-concept and realization questionnaire", AURE, is used (Aciego, Domínguez and Hernández, 2005, Domínguez, 2001), and the results show favorable levels in their self-realization and personal growth. Six months later, 84% of teachers who put it into practice, answered the questionnaires again and the results were even better in almost all dimensions of the questionnaire. Therefore, seeing that it is an effective program, is committed to inform and train the educational community in this type of programs, while improving the quality of research: broad samples, participation of the entire educational community (family), comparison of longitudinal results in different countries and cultures and creation of more specific instruments

**KEYWORDS** Happiness, Self-realization, Personal-development, Emotional-skills, Teacher training, Mindfulness.

## INTRODUCCIÓN

La atención plena o Mindfulness se extrae de una línea de tradiciones contemplativas, pero las nuevas habilidades se aprenden de una manera muy práctica, a través de la experiencia aplicada en la vida cotidiana (Goldstein y Kornfield, 1987) y de la atención en cada actividad que hacemos (Segal, Williams y Teasdale, 2002). Lo contrario de Mindfulness es la falta de consciencia, el estado en el que vivimos la mayor parte del tiempo, ya que generalmente nos preocupan las reflexiones sobre el pasado y la planificación del futuro (Weare, 2012). Esta falta de consciencia nos hace ver nuestra experiencia a través de

un filtro de juicios y etiquetas que rigen nuestro comportamiento, con la mente desconectada del cuerpo, por lo que no somos conscientes de los signos de estrés ni de las pistas sobre las emociones negativas que el cuerpo nos proporciona (Weare, 2012).

La práctica regular de Mindfulness nos hace más felices y nos despierta emociones positivas relacionadas con una vida más larga y saludable, una mayor fortaleza física y mental y relaciones más satisfactorias. Un alto porcentaje de estudiantes adolescentes realiza acciones con riesgo social y para su salud, destacando el uso de drogas (Cerezo y Méndez, 2012). En este sentido, la práctica de Mindfulness es de gran ayuda para ellos, pues les reduce la dependencia del alcohol y drogas, y les ayuda con problemas de hipertensión, dolor, resfriados y otras enfermedades al fortalecer el sistema inmunológico. Con la práctica diaria de algunas técnicas de atención plena muy sencillas, podemos enfocar nuestras energías en lograr una buena salud física y mental, surgiendo funciones integradoras adicionales que generan más conexiones neuronales, otorgando una mayor coherencia, equilibrio emocional, flexibilidad en las respuestas a las diferentes situaciones, pérdida de miedo, comprensión, empatía y altos niveles de moralidad e intuición.

Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann y Zumbo (2012) realizaron un estudio sobre Mindfulness entre 286 niños de 11 a 13 años, con la escala "MAAS-C". Los resultados indicaron que la atención plena se relaciona positivamente con el bienestar emocional y la felicidad. Razza, Bergen-Cico y Raymond (2013) evaluaron la eficacia de una intervención basada en técnicas Mindfulness y yoga, con veinte niños de 3 a 5 años de edad. Los resultados indicaron efectos altamente positivos en la autorregulación, especialmente entre los niños que tenían mayores problemáticas.



Rosa-Alcázar, Parada-Navas y Rosa-Alcázar (2014) encontraron que una alta autoestima es uno de los factores más importantes para una buena salud psicológica. En este sentido, Greenberg y Harris (2012) realizaron una revisión sobre investigaciones acerca la práctica de Mindfulness con niños y jóvenes, concluyendo que la intervención Mindfulness es un método viable y eficaz para aumentar la autoestima, resiliencia y mejorar otros problemas de salud psicológica y física.

Las técnicas Mindfulness en la escuela también tienen una influencia positiva en los problemas de aprendizaje, ya que estos problemas requieren de procesos cognitivos complejos como la atención, la concentración, la función ejecutiva y procesos de pensamiento de orden superior que gobiernan la memoria de trabajo, la planificación, la resolución de problemas de razonamiento y multitareas (Semple, Lee, Dinelia y Miller, 2010). Estos autores evaluaron el impacto de un programa Mindfulness entre estudiantes de 9 a 13 años con dificultades académicas y los resultados mostraron mejoras significativas en las medidas de atención y reducción de problemas de ansiedad y comportamiento, en comparación con estudiantes que no habían participado. Esta práctica en las escuelas ha demostrado un gran impacto en el funcionamiento académico-intelectual, mejorando la atención sostenida, la memoria visual-espacial, de trabajo y la concentración (Zeidan, Johnson, Diamond, David y Goolkasian, 2010).

Beauchemin, Hutchins y Patterson (2008) lanzaron un programa basado en técnicas Mindfulness durante cinco semanas, entre 34 adolescentes con dificultades de aprendizaje. Llegaron a la conclusión de que esta práctica reduce la ansiedad y aumenta la fe en sí mismos, promoviendo habilidades sociales y resultados educativos positivos. En este sentido, Gustems y Calderón (2014) demostraron

también la relación entre todos estos aspectos. Su estudio mide las fortalezas con la prueba "Inventario de Fortalezas de Valores en Acción", el bienestar psicológico con el "Inventario de Síntomas Breves" y el rendimiento académico de 98 estudiantes, estableciendo conexión entre las tres. Concluye que las fortalezas como la bondad, justicia, trabajo en equipo, amor y honestidad, se relacionan positivamente con el bienestar psicológico e indirectamente con el rendimiento académico de los estudiantes.

Singh, Lancioni, Winton, Karazsia y Singh (2013) midieron los efectos de un programa Mindfulness de ocho semanas de duración entre alumnos de educación infantil. Los resultados mostraron una disminución de conductas desafiantes, aumento de obediencia a los maestros y disminución en las interacciones sociales negativas. Flook, Goldberg, Pinger, Bonus y Davidson (2013) realizaron un ensayo controlado aleatorio piloto en un curso de reducción del estrés basado en la conciencia plena o "MBSR" adaptado a los maestros. Los resultados sugieren que el curso es una intervención prometedora, con reducciones significativas en los síntomas psicológicos de agotamiento, mayor autocompasión, mejor organización en el aula y desempeño de las tareas del equipo. Por el contrario, los participantes en el grupo de control mostraron mayor estrés.

Mindfulness mejora las interacciones entre maestros y estudiantes y el ambiente de trabajo, lo que fomenta la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Roeser, Skinner, Beers y Jennings, 2012). A través de una comparación entre dos grupos de maestros que participaron en un programa Mindfulness, se descubrió que estas técnicas son más efectivas entre maestros que trabajan con estudiantes con mayores problemáticas (Jennings y Greenberg, 2011).

Los docentes son uno de los grupos profesionales más afectados por problemas psicológicos, por ello la práctica de Mindfulness es tan necesaria



con ellos. Se ha encontrado que esta práctica se correlaciona positivamente con cambios en síntomas psicológicos, agotamiento y atención sostenida en los docentes (Flook et al, 2013). Estos maestros son además más capaces de crear un cambio positivo, tanto dentro como fuera del aula, enfocar más claramente las ideas clave, establecer prioridades, desarrollar mejores materiales para el aula, concentrarse sin distracciones, crear paz y un clima ordenado e inducir un mejor comportamiento en sus estudiantes (Mindfulness in the Schools Project, 2011).

Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego (2010) evaluaron los niveles de angustia en un grupo de 68 profesores de secundaria. El análisis estadístico mostró una reducción significativa en las tres medidas generales de angustia (gravedad global, síntomas positivos e índice total de síntomas positivos) y en todas las dimensiones (somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, fóbica, ansiedad, ideación paranoica y psicoticismo) en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Los resultados se mantuvieron después de cuatro meses. La meditación Mindfulness en las escuelas, enseñado por profesores que mantienen la continuidad en su propia práctica, conduce a una reducción significativa en los problemas de comportamiento y depresión, especialmente en aquellos con problemas de sintomatología clínica (Joyce, Ety-Leal, Zazryn, Hamilton y Hased, 2010).

Sin embargo, la investigación sobre estos programas muestra poca aplicabilidad, ya que la cantidad de participantes no es suficiente y no involucra a toda la comunidad escolar y familias (Burnett, 2010). También falta la comparación de resultados de los programas en diferentes lugares y países con diferentes culturas, junto con estudios longitudinales que muestren lo que sucede después de un año de

implementación y si los participantes continúan practicando (Mindfulness in the Schools Project, 2011). Además, los instrumentos que miden los resultados no están adaptados para un programa en particular (Burnett, 2010).

La escuela no ayuda a crear un equilibrio emocional en los alumnos, enseñando disciplina como algo principal. Hay una necesidad urgente de capacitar integralmente a estudiantes, familias y maestros, con la creación de nuevos programas que mejoren sus habilidades de comunicación, sociales y emocionales. La capacitación integral docente es esencial, pues los maestros no pueden enseñar o transmitir habilidades emocionales si no lo han adquirido previamente (López-Hernández, 2015). Bisquerra (2009) describe la inclusión de competencias emocionales en la formación inicial del profesorado como algo fundamental, ya que en la práctica, son secundarias. El desarrollo de habilidades emocionales en un maestro significa una mejora en sus relaciones interpersonales y su eficacia educativa. Las competencias emocionales se definen como necesarias para ser un buen maestro, porque la faceta personal y emocional, está basada en la consciencia y capacidad para manejar las emociones y los sentimientos, y directamente relacionada con mejores relaciones interpersonales y alta motivación para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2009).

El manejo emocional apropiado y la armonización entre lo cognitivo y lo emocional deben considerarse completamente en el currículo. Así Jennings et al. (2009) muestran la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los docentes y la eficacia para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y promover el comportamiento prosocial de los alumnos. El contexto universitario es un espacio privilegiado para la promoción y desarrollo de habilidades emocionales, que contribuyen positivamente en



el bienestar personal y social de los estudiantes (Livia y García, 2015).

Solo aquellos con niveles más altos de autoeficacia generan mayores expectativas de sí mismos, confían en sus capacidades, perciben el ambiente académico como menos amenazador y se adaptan exitosamente a las demandas, experimentando niveles más altos de bienestar general; sin embargo, la mayoría de los estudiantes de educación no están preparados para una integración laboral exitosa en términos de competencias emocionales (Zuazua 2001; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

Pena, Rey y Extremera (2012) han encontrado que una mayor competencia emocional de los maestros de educación primaria implica un menor nivel de agotamiento y mayores niveles de compromiso y realización personal. La madurez personal y emocional permite a los maestros ser más conscientes de sí mismos, percibir mejor y tener una comprensión más profunda de lo que hacen y sus efectos (Ramírez y De la Herrán, 2012). El profesor emocionalmente competente está mejor preparado para participar de manera positiva y apropiada con la comunidad educativa, lo que aumenta la eficiencia de la educación, el proceso de aprendizaje, la salud mental y física, la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico y laboral de toda la comunidad educativa (Bisquerra, 2009). Los maestros con altas habilidades emocionales experimentan más bienestar general y actúan como agentes de cambio social y educativo (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

El proyecto “.b” está basado en la meditación Mindfulness adaptada a las escuelas, no es sectario y su principal objetivo es enseñar a mantener la atención consciente en todo momento, a través de nueve sesiones, una por semana. Al ponerlo en práctica, la respuesta de los participantes fue muy buena, al ser divertido,

accesible y efectivo en sus vidas (Cullen, 2013; citado en Crossley -Holanda, 2013). Tiene una base sólida de evidencia científica, con pruebas que se han realizado después de los cursos, como ensayos controlados aleatorios y pruebas de imágenes cerebrales, y para los participantes con problemas, es una herramienta aún más valiosa (Weare, 2012). Por lo tanto, el objetivo general perseguido en esta investigación es: poner en marcha este programa entre maestros de infantil en la Tribu Apache de San Carlos (Arizona), para que mejoren su auto-realización y la de sus estudiantes a largo plazo.

Para esto, los objetivos específicos son: 1) ver los niveles de auto-realización y desarrollo personal de los maestros de la tribu San Carlos Apache; 2) ver si aquellos que practican yoga u otras técnicas de meditación tienen niveles más altos de autorrealización que el resto de los que no practican; 3) ver posibles cambios en la autorrealización del maestro antes y después de la implementación del programa “.b” (comparación entre ambas muestras) y 4) ver si el tiempo de práctica influye en los resultados. No se han encontrado estudios de estas características con poblaciones nativo-americanas, por esta razón, este proyecto es aún más necesario. Una primera idea fue analizar otras variables como el género, su vocación profesional y el hecho de que tuvieran una vida problemática. Sin embargo, en las conversaciones iniciales, se encontró que todas eran mujeres sin ningún problema general con una alta vocación profesional.

## **METODOLOGÍA**

### **Muestra**

La población está compuesta por indígenas americanas de la tribu Apache de San Carlos en Arizona, sesenta maestras de todos los cursos de educación infantil, entre 20 y 45 años. Para conseguir esta muestra, se envió información desde la universidad (American University



of Sovereign Nations) sobre el programa Mindfulness al Director del Departamento de Educación de San Carlos.

Cuando el Departamento aceptó el programa, se empezó el curso, que tuvo lugar en tres semanas. Las participantes fueron previamente informadas por el Departamento de Educación de San Carlos sobre las características del curso: capacitación voluntaria, tiempo de duración, que tendría lugar durante sus vacaciones de verano, con el principal objetivo de mejorar la calidad educativa en sus escuelas.

La selección de maestras para el curso y posterior cuestionario sobre se realizó utilizando un criterio de voluntariedad. La mayoría vivía en San Carlos, pero algunas vivían en pueblos cercanos más grandes, como Globe (Arizona). La mayoría de ellas eran apaches, aunque algunas pertenecían a otras tribus. En las conversaciones previas al curso, se vio como la mayoría vivían con su familia e hijos, estaban interesadas en la cultura y lectura, y un porcentaje significativo de ellas hacían deporte con regularidad. También la mayoría habían estudiado por encima del promedio de su población, con estudios universitarios. Criticaron que los hombres no quisieran ser maestros y que la sociedad apache era una sociedad machista. Todas las participantes reconocieron estar felices de poder participar en esta formación.

## DESARROLLO DEL INSTRUMENTO

Todo empezó con la administración del programa de Mindfulness (.b, Parar, Respirar y Ser) que consta de nueve sesiones, en las que se realizan actividades para mantener la atención en las sensaciones corporales en diferentes situaciones (respirar, comer, sentarse y acostarse o caminar). Todas las actividades se realizan de manera práctica y algunas de las más importantes son: mantener la atención en todas las sensaciones físicas corporales comiendo chocolate, hacer un barrido de sensaciones

físicas en nuestro cuerpo cuando se está tumbado, concentrarse en estas sensaciones en pies y espalda cuando está sentado, contar siete mientras se inspira y once mientras se expira u observar las sensaciones físicas corporales al caminar como muertos vivientes dentro de la clase, entre otras actividades. Todas estas simples actividades ofrecen la idea de la importancia de mantener la atención en todo lo que se hace y ser más conscientes en general.

De acuerdo con los resultados de numerosos estudios, la práctica de Mindfulness en las escuelas conlleva beneficios inmediatos, pues al final del curso, los participantes dicen sentirse más felices, tranquilos, con mayor concentración y más herramientas para lidiar con el estrés y ansiedad (Hennelly, 2011; Huppert y Jonshon, 2010 y Weare, 2011).

Al finalizar el curso, se administró el cuestionario estandarizado "AURE" de Auto-concepto y auto-realización (Aciego et al. 2005, Domínguez, 2001) que incluye 55 ítems agrupados en seis factores: autoconcepto, proyectos, actitud hacia el trabajo, amistad y amor, preocupación social y fuerza del ego. Cada elemento se mide en una escala de Likert, cuyas respuestas están entre 1 y 5 (que representan 1 = muy de acuerdo y 5 = muy en desacuerdo). El tiempo de aplicación fue corto y las preguntas muy simples, lo que hizo que su aplicación fuera sencilla.

El cuestionario cumple con altos coeficientes de fiabilidad, obtenidos a través de alfa de Cronbach (.97) y de Spearman Brown (.93). Además de analizar la estructura factorial, proporciona unos contenidos reorganizados en tres factores principales: 1) afrontamiento, operatividad y cumplimiento en el trabajo (planificación, disponibilidad y autocontrol frente a la tarea y la norma); 2) autoconcepto y autoestima, que recopila todos los aspectos relacionados con la evaluación de sí mismo, y 3) empatía y realización social, referido a la satisfacción, la preocupación y la comunicación con los demás.



El formulario inicial de consentimiento y el cuestionario fueron aprobados por la Junta de Revisión Institucional de AUSN (IRB).

## PROCEDIMIENTO

Después de obtener el consentimiento de todas, se les administró el cuestionario justo antes de comenzar el programa de Mindfulness, el mismo día por la mañana. Les indicamos los objetivos de la investigación y solicitamos las autorizaciones necesarias para proceder al estudio. Para obtener una aplicación individual correcta, fueron informadas sobre como completarlo, las características del cuestionario y el objetivo del mismo. A continuación, se empezó el curso que duró tres semanas, en nueve clases. Al final del mismo, les pedimos que respondieran algunas preguntas sobre su posible aprendizaje.

Se volvió a administrar el cuestionario seis meses después de la implementación del programa, eliminando la pregunta sobre si practicaban yoga u otras prácticas, e introduciendo otra pregunta sobre si lo habían puesto en práctica en su vida personal y profesional y cuánto tiempo. La idea era que practicaran lo aprendido en casa diez minutos cada día y que comenzaran a hacerlo con sus alumnos. Cincuenta profesoras practicaron en su entorno personal y profesional seis meses después, por lo tanto, se administró el cuestionario a este 84% de ellas. Durante la formación ya se les informó de que serían evaluadas medio año después.

## ANÁLISIS DE DATOS

El enfoque tiene una metodología cuantitativa con la prueba AURE- (Aciego et al. 2005, Domínguez, 2001) que incluye 55 elementos agrupados en seis factores: Autoconcepto, Proyectos, Actitud hacia el Trabajo, Amistad y Amor, Preocupación Social y Ego. Fuerza. Para el procesamiento de los datos se usó el programa estadístico SPSS, versión 21 para Windows, y se realizó un análisis descriptivo

y correlacional de los resultados obtenidos en todas las dimensiones del cuestionario. Se implementó también la prueba t de Student para demostrar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los 55 factores y la variable "Práctica de otras técnicas de crecimiento personal", además de la prueba Levéne para conocer la igualdad de varianzas. Todos los análisis se calcularon con un nivel de confianza del 90%.

## RESULTADOS

Después implementar el programa Mindfulness con maestras en la Tribu Apache de San Carlos (Arizona), se quiso: 1) conocer sus niveles de autorrealización; 2) conocer si aquellas que practican yoga u otras técnicas de meditación tienen niveles más altos de autorrealización que el resto que no practica; 3) conocer los posibles cambios en su autorrealización antes y después de la implementación del programa o comparación entre ambas muestras y 4) ver si el tiempo de práctica mejora los resultados personal y profesionalmente.

Con respecto al primer objetivo específico, los niveles de autorrealización de las maestras, los resultados se muestran en la Tabla 1. Las puntuaciones medias y las desviaciones estándar reflejadas en cada una de las dimensiones del cuestionario, muestran niveles generales favorables. Es en la dimensión "Fuerza del Ego" donde se obtienen las mejores puntuaciones, lo que significa una alta disponibilidad para el esfuerzo, perseverancia y persistencia en la tarea, tolerancia, paciencia con las dificultades, autocontrol y búsqueda de alternativas. Tienen además una positiva "Actitud hacia el trabajo", en relación con su disponibilidad, motivación, evaluación de logros y trabajo, planificación y precisión de la acción. En la mitad del rango, se encuentra la variable "Amistad y amor", mostrando buen comportamiento hacia los demás, comunicación, respeto, cooperación e identificación; así como otras hacia ellas,



mientras declaran recibir afecto, evaluación positiva, sentirse respetadas y obtener apoyo y asistencia. Lo mismo ocurre con la dimensión centrada en el potencial de disfrute y la adecuación de “proyectos” realizados y con su “Autoconcepto”, a nivel de satisfacción personal, evaluación personal general, capacidad física e intelectual, estado de ánimo, interacción social y confrontación con la realidad y adaptación. Sin embargo, la dimensión “Preocupación social” con su participación activa en los problemas sociales, es menos valorada por los participantes.

Con respecto al objetivo dos, conocer si aquellas que practican yoga u otras técnicas de meditación tienen niveles más altos de autorrealización que el resto que no practican; la prueba de Anova en la cual cada una de las preguntas del cuestionario se cruzan con la variable dependiente “otras prácticas de meditación y yoga”, todos los valores son mayores que 0.05, por lo que no hay significatividad. En relación con el tercer objetivo específico, conocer los posibles cambios en su autorrealización antes y después de la implementación del programa (seis meses después) o comparación entre ambas muestras (resultado mostrado en Tabla 2), pueden verse las diferencias entre antes y seis meses después de poner en práctica el programa. Hay mejoras significativas en casi todas las dimensiones del cuestionario (\*), excepto en dos. Las maestras que participan en el programa informan mejoras en su “Autoconcepto” o satisfacción personal, evaluación personal general, capacidad física, intelectual, estado de ánimo, interacción social, confrontación con la realidad y adaptación regulatoria. Lo mismo en la dimensión “Preocupación social”, su participación activa en los problemas sociales se valora más que antes del programa. Ocurre lo mismo en la dimensión de “Amistad y amor”, ya que ahora tienen un mejor comportamiento hacia las demás y un mejor comportamiento, comunicación, respeto, cooperación e identificación; así como

otras hacia ellas, recibiendo más afecto, con una evaluación más positiva, se sienten más respetadas y obtienen más apoyo y asistencia.

Su “Actitud hacia el trabajo”, en relación a su disponibilidad, motivación y evaluación de logros, planificación, precisión de la acción y evaluación del trabajo, también se ha mejorado ligeramente. Sin embargo, no se han encontrado mejoras en las dimensiones “Fuerza del Yo” y “Proyectos”. Las cartas que se recibieron al final del programa muestran que han aprendido y que el programa es útil para su vida, quieren practicar en casa todos los días y quieren seguir creciendo como profesionales y personalmente.

De acuerdo con el objetivo cuarto, conocer si el tiempo de práctica mejora los resultados; la prueba Anova en la que cada una de las preguntas del cuestionario se cruza con la variable dependiente “tiempo dedicado a practicar Mindfulness”, todos los valores son mayores que 0.05, por lo que no hay significatividad. Por lo tanto, el hecho de haber practicado durante esos seis meses (aunque no haya sido todos los días), ya ha mejorado los resultados.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las profesoras estudiadas tienen altos niveles de autorrealización y desarrollo personal. Son mujeres con altos niveles de educación en su comunidad, con alta vocación para la docencia, con familias estables, dentro de una comunidad pequeña, reconocida y respetada en los Estados Unidos de América, con una fuerte idiosincrasia. En efecto, varios estudios muestran la relación entre altas habilidades emocionales y la elección profesional. Los estudiantes universitarios que informaron niveles más altos de crecimiento personal, tienen más capacidad para una correcta elección de carrera. Una mayor capacidad de elección profesional es consistente con los propósitos del título elegido, relacionado con un buen desempeño académico y una actitud más





favorable (García-Garduño, 2010). Pegalajar y López-Hernández (2015) muestran que la elección de la etapa educativa también está determinada por la capacidad emocional de los maestros, pues los futuros maestros con niveles más favorables de autorrealización y crecimiento personal, eligen enseñar en educación infantil y tienen mayor vocación docente que profesores de otras etapas educativas.

Este programa Mindfulness ha aumentado los niveles de autorrealización de los participantes. Lo mismo se ha encontrado en el estudio de Harrison, Manocha y Rubia (2004), que después de aplicar un programa de estas características entre familiares, los padres informaron sentirse más felices, menos estresados y más capaces de controlar el comportamiento negativo de sus hijos. Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann y Zumbo (2012) encontraron que Mindfulness ayuda a reducir y prevenir la depresión y otros trastornos emocionales en adolescentes y se relaciona con altos indicadores de bienestar emocional y felicidad.

La práctica de Mindfulness muestra un aumento significativo en el optimismo y el autoconcepto, la autorregulación, la autocompasión y otras habilidades como una mayor capacidad de observación, de no juzgar y no reaccionar. También se han encontrado mejoras significativas en la calidad del sueño y aumento en los sentimientos de calma, relajación y auto aceptación, disminución del cansancio y dolores (Mindfulness in the School Project, 2011). Las maestras estudiadas han mejorado su capacidad de amar y de establecer nuevas amistades. En este sentido, un programa basado en Mindfulness para niños de primaria aumentó la aceptación por parte de los compañeros y la popularidad en el grupo social o sociométrica (Schonert-Reichl et al., 2015). De acuerdo con Roeser, Skinner, Beers y Jennings (2012), esta práctica también promueve la capacidad de los maestros para crear, mantener relaciones de apoyo con los

estudiantes y climas de aula propicios para la participación y el buen aprendizaje. La práctica Mindfulness para maestros es eficaz para cambiar las interacciones entre maestros y alumnos de manera deseable (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia y Singh, 2013).

Las participantes tienen además una mayor preocupación social, son más empáticas con respecto a los problemas de los demás, ya que Mindfulness tiene el beneficio potencial de mejorar las habilidades sociales, reducir la ansiedad ante los exámenes y el mantenimiento de la calma, demostrando mayores logros en la vida social (Flook et al., 2015). El programa disminuyó la ansiedad, mejoró las habilidades sociales y el rendimiento profesional, al igual que en el estudio de Flook et al. (2015) donde se encontraron mejoras en las dimensiones sociales y de competencia de los maestros en el aula.

Las maestras también han mejorado ligeramente su actitud hacia el trabajo, con una visión más positiva. La participación en estos programas dio como resultado mejoras significativas en el bienestar de los docentes, la eficacia, el agotamiento y el estrés relacionado con el tiempo (Jennings et al., 2013), así como otros síntomas de ansiedad y depresión (Roeser et al, 2013). De acuerdo con Burnett (2010), los profesores que han participado en estos programas, han mostrado mejoras a nivel profesional e interacción con estudiantes y colegas. Los alumnos que practicaron Mindfulness también mostraron tasas reducidas de ausentismo, infracciones y expulsiones en comparación con alumnos que no practicaron (Barnes, Bauza y Treiber, 2003). La atención plena ayuda a aliviar el estrés de los estudiantes y puede ser una intervención efectiva para reducir el mal comportamiento de los mismos, síntomas psicológicos y agotamiento (Flook et al., 2013).

El éxito de estos programas radica en su práctica a largo plazo, por lo que se debería aumentar



su duración, pues solo a través de una práctica continua se puede llegar a los estados de calma permanentes (Burnett, 2010). Sin embargo, este estudio no relaciona el tiempo de práctica con la mejora en la autorrealización. Sólo el hecho de que la mayoría de los maestros lo hayan practicado de manera puntual, ya ha dado sus resultados. O quizás está relacionado a que hay limitaciones en la implementación de este programa, como el corto tiempo, el tamaño de la muestra o el que no ha habido seguimiento después de seis meses.

Se sugiere que sea una actividad extracurricular o una actividad en la clase de educación física, aumentar su duración en el tiempo, más capacitación de maestros e involucrar a toda la comunidad escolar, especialmente a las familias (Greenberg y Harris, 2012) y ofrecer nuevas direcciones en su investigación (Rempel, 2012), ya que hasta ahora, no ha sido fácil medir la práctica de la atención plena desde una perspectiva empírica (Burnett, 2010).

Se anima a los educadores que lo integren en sus contenidos, y a las instituciones educativas que los incluyan en el currículo ordinario y la universidad tiene una alta responsabilidad en el desarrollo e investigación de los mismos (Salami, 2010). El panorama escolar y profesional actual requiere que la participación de diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenido académico, deben ser conscientes de que su participación debe contribuir al desarrollo general de todos (Alvarez y Bisquerra, 2011).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2005) Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal [Internal consistency and factorial structure of a questionnaire about self-realization and personal growth] *Psicothema*, 17 (1), 134-142.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011) *Manual de orientación y tutoría. [Orientative and tutoring manual]* Barcelona: Wolters Kluwer

Barnes, V. A., Bauza, L. B., y Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(10)

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones. [Psychopedagogy of emotions]* Madrid: Síntesis.

Burnett, R. (2010) *Mindfulness in Schools, learning lessons from the adults –secular and Buddhist*. Retrieved 3 January 2010 from <http://mindfulnessinschools.org/research/ma>

Burnett, R., Cullen, C., y O'Neill, C. (2011) *.b, Mindfulness in Schools Project*, retrieved 10 March 2011 from <http://mindfulnessinschools.org/>

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios [Motivational beliefs as a protective factor of stress in university students] *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.

Cerezo, F. y Méndez, I. (2012) Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. [Behaviors of social risk and health in adolescents. Contextualized intervention proposal for a case of bullying] *Anales de psicología*, 28 (3), 705-719.

Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio. [Intervention for personal and social realization: validation of a diagnostic instrument and evaluation of the change]* Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.



Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. y Davidson, R. J. (2013), Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7:182–195. doi:10.1111/mbe.12026

Franco, C., Mañas, I., Cangas, A.J., Moreno, E y Gallego, J (2010) Reducing Teachers' Psychological Distress through a Mindfulness Training Program. *The Spanish journal of psychology*, 13 (2), 655- 666.

Gallego, J, Franco, C., Mañas, I. y Cangas, A. (2010). The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. En M. D. Lytras, P. Ordóñez, A. Ziderman, A. Roulstone, H. Maurer y J. B. Imber (Eds), *Knowledge Management, Information Systems, E-Learning, and Sustainability Research* (pp. 83-97). Atenas: Springer Berlin – Heidelberg.

Goldstein J y Kornfield J. (1987) *Seeking the heart of wisdom*. Boston: Shambhala Publications.

Gustems, J., y Calderon, C. (2014). Character strengths and psychological wellbeing among students of teacher education. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), 265-286. Doi: 10.4471/ijep.2014.14

Harrison, L. J., Manocha, R., y Rubia, K. (2004). Sahaja yoga meditation as a family treatment programme for children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9, 479–497

Hennelly, S (2011). *Thesis submitted in part-fulfillment of the regulations for the degree of Master of Research in Psychology*. Oxford Brookes University

Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and

classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.

Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A., y Hassed, C. (2010) Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 17–17.

Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., y Zumbo, B. D. (2012). A Validation Study of the Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children. *Mindfulness*, 1-12.

Livia, G. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socio-emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *REIFOP* [Study of socio-emotional competences and their relationship with coping in future mid-level teachers] *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.

López-Hernández, L. (2015). Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos [Mindfulness Techniques. Its implementation in educational centers] *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (2).

Mindfulness in Schools Project (2011) *What is .b?* [http:// www.mindfulnessinschools.org](http://www.mindfulnessinschools.org)

Pegalajar, M.C y López-Hernández, L (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil [Emotional competences in the process of teacher education of Early Childhood Education] *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 95-106

Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado



de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género [Personal and work well-being in the Infant and Primary teachers: Differences according to their emotional and gender intelligence] *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-360.

Ramírez, M.S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. [Personal maturity in teacher professional development] *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 25-44.

Razza, R. A., Bergen-Cico, D., y Raymond, K. (2013). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 1062-1024.

Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J., y Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167-173.

Rosa-Alcázar, A; Parada-Navas, J y Rosa-Alcázar, A (2014) Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima [Psychopathological symptoms in Spanish adolescents: relationship with perceived parental styles and self-esteem] *Anales de psicología*, 30 (1), 133-142.

Salami, S. O. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review*, 8(2), 239–248.

Segal, Z.V, Williams J.M.G y Teasdale, J.D. (2002) *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press: New York.

Semple, R., Lee, J., Dinelia, R. y Miller, L. (2010) A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting

Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2), 218-229.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., y Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.

Weare, K (2012). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promot Int.*; 26:129-169.

Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., y Goolkasian, P. (2010) Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Conscious Cognition*, 19(2), 597-605.



**Tabla 1:** Análisis de medias (M) y desviaciones estándar (SD) por factores antes del programa de Mindfulness (n = 60)

Dimensión	M	SD
Fuerza del Yo	1.59	1.04
Actitud Hacia la Tarea	1.94	1.07
Amistad y Amor	2.00	1.10
Proyectos	2.06	0.90
Autoconcepto	2.07	1.05
Preocupación Social	2.40	1.09

**Tabla 2:** Análisis de medias (M) y desviaciones estándar (SD) por factores antes y después del programa de Mindfulness (n = 50 / n = 60)

Dimensión	Después, M (SD)	Antes, M (SD)
Autoconcepto*	1.76 (0.90)	2.07 (1.05)
Amistad y Amor*	1.82 (0.95)	2.00 (1.10)
Actitud hacia la Tarea *	1.84 (0.91)	1.94 (1.07)
Fuerza del Yo	2.02 (0.93)	1.59 (1.04)
Preocupación Social*	2.17 (0.91)	2.40 (1.09)
Proyectos	2.13 (0.93)	2.06 (0.90)